

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CÉLIA MARI DALMORO PADILHA

**A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
E O ENSINO DE ARTES NOS ANOS INICIAIS**

CURITIBA

2014

CÉLIA MARI DALMORO PADILHA

**A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
E O ENSINO DE ARTES NOS ANOS INICIAIS**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Marcolino Gomes de Oliveira Neto

CURITIBA

2014

RESUMO

A presente pesquisa pretende analisar se após dez anos da promulgação da Lei 10.639/03, os professores de artes dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Araucária - Paraná, vêm trabalhando ou não com os conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, além de trazer reflexões a despeito das práticas que ainda pairam nas formas de ensinar, se a escola contempla de alguma forma a questão do negro(a) e sua cultura. Pretende ainda, investigar se esses professores conhecem minimamente a referida lei. Para tanto, organizou-se como método de instrumento de pesquisa de campo, um questionário semiestruturado que foi distribuído para cinco docentes de escolas distintas, permitindo obter informações básicas a respeito das práticas elaboradas sobre a implementação dos conteúdos da Lei. Além das questões que balizaram sobre a identidade, formação e o trabalho pedagógico, buscou-se investigar se os docentes conheciam a Lei 11.645/08 – que inclui a cultura indígena –, e integra a Lei 10.639/03.

Palavras-chave: cultura africana e afro-brasileira, negro, Lei 10.639/03, conteúdo de artes, práticas, sala de aula.

ABSTRACT

The present research intends to analyze whether after ten years of the publication of Law nº 10639/03, the Elementary School Art teachers in the Municipal Department of Education in Araucária, state of Paraná, are working or not with the content related to the African culture or African Brazilian culture in the classroom, over and above to bring reflections in spite of practices that yet exist in the teaching forms and if school contemplates somehow a African American matter and your culture. Also intends to investigate whether this teachers know the referred law, at least. To this, it was organized a field research instrument that is a semi-structured questionnaire that was distributed to five teaching staff members from distinct schools. This procedure aims to achieve basic informations involving the practices putted into effect about the law. Next to matters about the identity, formation and pedagogical work, it was sought itself investigate whether the teachers knew the Law nº 11645/08 - that includes the Indian culture - and integrates the Law 10639/03.

KEYWORDS: African culture and African Brazilian culture; African American; Law 10639/03; Art content; practices; classroom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. ABORDAGEM TEÓRICO CONCEITUAL	12
2. A QUESTÃO RACIAL, EDUCAÇÃO E PESQUISA	13
3. A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA	20
4. A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA E O ENSINO DE ARTES.....	21
5. ABORDAGEM METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS	28
5.1. ANÁLISE DE DADOS.....	39
5.2. COLETA DE DADOS.....	40
5.3. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS RMD's QUE ATUAM NO ENSINO DE ARTES	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país miscigenado. Três principais etnias concorreram para a eclosão do tipo brasileiro: a Indígena, a Africana e a Europeia além de outros povos que compõem a nossa sociedade. Essas composições étnicas refletem de algum modo, como vivem no espaço em que se inicia a vida cultural de um povo: na escola. É na escola onde quase tudo acontece: a sistematização dos conhecimentos historicamente acumulados, o princípio da cidadania, a interação com diferentes pessoas (famílias, professores, funcionários). É também nessa diversidade dentro da escola, que o professor trabalha e interage, criando um processo didático que alcança todos os alunos aprendendo com a convivência individual e principalmente coletiva. Entretanto, sabe-se que apesar do empenho de muitos docentes em propiciar uma aula agradável e manter a aparência, na maioria das vezes os obstáculos aparecem em sala de aula, ganhando outros espaços da escola, como é o caso de discriminação, de preconceitos e de racismo (Cavalheiro, 2006).

O objetivo desta pesquisa é identificar se a Cultura Africana e Afro-brasileira está sendo ensinada e valorizada na escola dentro da perspectiva da lei 10.639/03 na disciplina de artes. Tendo em vista um aumento excessivo de um processo de discriminação racial, visto a olho nu e a todo o momento na mídia brasileira e mundial, contra principalmente os(as) negros(as) e principalmente o que produziram e o que produzem como cultura.

Para tanto, a utilização de um questionário semiestruturado será fundamental para tentar entender de que maneira a lei 10.639/03, está sendo aplicada e qual a visão de professores de artes das escolas pesquisadas a respeito do conteúdo da lei.

A motivação para escolha deste tema está associada a minha experiência como professora RMD (Regente de Modalidade Diferenciada) dos anos iniciais da

disciplina de arte para entender a importância das questões étnico-raciais dentro dos conhecimentos curriculares, em específico na disciplina de artes.

Ao observar a ausência de conteúdos a respeito da cultura africana e afro-brasileira e de uma maneira geral, sobre a história do povo negro no Brasil, como um encaminhamento pedagógico da Educação étnico-racial em atividades escolares, percebeu-se que a maioria dos(as) docentes ignoram estas questões em sua aula, reforçando de alguma forma ou naturalizando o chamado racismo à brasileira e, em consequência desse racismo, o(a) negro(a) tem sido impedido de construir uma cidadania plena, encontrando-se desprotegido diante de situações de violência e de diversas adversidades da vida cotidiana (Cavalleiro, 2006).

Em muitas pesquisas (Sylvia da Silveira Nunes (2006), Tânia Maria Baibich (2012), Edimara Gonçalves Soares (2008), Pedro Rodolfo Moraes Bodê (2012); Suzete de Paiva Lima (2010), Marcelo Paixão, entre outros) a relação racismo e violência são mostradas como prática de extermínio contra determinados segmentos da população. Esta naturalização do racismo e consequentemente da violência, estão cada vez mais banalizadas principalmente pelas escolas, que tem em muitas vezes o aval da sociedade. Nota-se também que paralelamente a esta violência racial, a cultura do negro há muito tempo vem sofrendo variadas maneiras de violência manifesta na sua arte e religião africana. Além dessas violências explícitas, a invisibilidade do(a) negro(a), opera num formato de exclusão da história e omissão da presença. Trata-se de um tipo de violência velada que existe, mas está escondida e se dá pela presença ignorada do(a) negro(a) em qualquer espaço significativo da sociedade.

As religiões de matriz africana tem suportado uma espécie de diabolização do credo. Por isso, esse descaso com a cultura do negro de um modo geral, merece melhor ser estudada de forma sistematizada como cultura e arte, que objetive principalmente a divulgação de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e integrar objetivos comuns que garantam, a

todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira e do direito pleno ao culto.

É preciso entender que homens e mulheres constroem suas maneiras de fé e de crenças, estabelecem códigos, regras, leis que lhes garantam a sobrevivência e conseqüentemente as bases culturais para seus grupos. Cada grupo de pertença produz sua cultura conforme suas necessidades e possibilidades, sendo assim, não há como considerar uma cultura superior em detrimento da outra, maior ou menor, ou mesmo estabelecer qualquer parâmetro de mensura que leve ao desrespeito de outras formas de cultura. Segundo Nilma Lino Gomes & Kabengele Munanga (2006) tanto a religiosidade negra como outras expressões religiosas devem ser compreendidas como formas construídas, no interior da cultura, de estabelecimento de elos com o Criador, com o que está além do que costumamos considerar como mundo racional.

Para os autores, as expressões religiosas devem ser vista como “experiências religiosas” e não como um mero “credo religioso” (p.140). Grupos humanos constroem seus contextos contra qualquer tipo de dominação e opressão, além disso, veem na expressão religiosa processo de resistência que fazem parte de sua cultura.

Esse processo de resignificação do valor do negro(a) tem trazido, mesmo que tardiamente, a possibilidade de debatermos por meio da arte, a Educação para as Relações Étnico-Raciais o antirracismo, o antipreconceito e a discriminação e a violência contra qualquer que seja.

Em um Seminário de “Desarmamento, Controle de Armas e Prevenção à Violência”, promovido pela UNICEF no Brasil (2011), em comemoração aos direitos humanos, no Rio de Janeiro, Sílvia Ramos, Coordenadora da Área de Minorias, Movimentos Sociais e Cidadania do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania CESEC a Chefe de Proteção do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Casimira Bengue e o Assessor Especial da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Edson Cardoso, foram categóricos ao relatarem que 90% dos incidentes de violência no Brasil envolvem

principalmente jovens homens/mulheres negros(as), portanto a violência e pobreza no Brasil tem cor.

Para entender melhor os indicadores sociais do Brasil, o Índice do Desenvolvimento Humano (IDH) e as questões raciais, lançada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que o traço mais marcante da sociedade brasileira é a desigualdade e, dentre elas encontra-se a desigualdade de cor.

Em a Folha de São Paulo de 2005, um jornal de grande circulação no país, a então Ministra da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, Matilde Ribeiro afirmou que o resultado prático da estreita relação entre o racismo e desigualdade social, só não salta aos olhos daqueles que não querem enxergar o problema. O Atlas Racial Brasileiro de 2004, divulgado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), dos brasileiros pobres, 65% são negros e entre os indigentes este número sobe para 70%, de forma que temos uma população negra brasileira, metade vivendo abaixo da linha da pobreza, enquanto que entre os brancos, esse número cai para 25%. É nesse sentido, que a lei 10.639/03 veio: ampliar os conhecimentos historicamente mantidos por uma tradição eurocêntrica e romper com o paradigma sedimentado de uma única verdade a respeito da história e da cultura africana e afro-brasileira.

A grande dificuldade encontrada para a implantação da lei 10.639/03 esbarra em ideias preconceituosas, identificadas em comentários do tipo: se tem lei para os negros, então tem que ter lei para cada país representado do continente europeu, asiático e americano aqui no Brasil. Em nosso país, tem-se o costume de repetir o velho jargão: tem leis que pegam e outras que não pegam.

A respeito da obrigatoriedade do Ensino sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística¹, História e Literatura, as discussões sobre o assunto no caso de um município da região metropolitana de Curitiba, ganharam visibilidades só a partir

do ano de 2007, quando às formações e estudos sobre o assunto se intensificaram².

Portanto, o que se apresenta aqui, é um recorte temporal pelo fato também desse processo de implementação da lei ser moroso no seu entendimento teórico, jurídico e, sobretudo de compreensão das práticas no espaço das escolas que evidenciam a temática da lei. Outra questão importante a respeito dos debates da temática da lei foi que os docentes estavam ansiosos quanto à falta de um argumento teórico/prático quanto o que fazer e como tratar os assuntos que até certo tempo era escondido e não fazia parte das práticas escolares de forma positiva.

As preocupações perpassavam em minha cabeça sobre a lei 10.639/03 e o ensino de arte questionando-me de que maneira os professores RMD's dos anos iniciais estavam tratando a educação étnico-racial dentro da sala de aula. Será que a cultura afro-brasileira, a arte africana, bem como, a história da população negra está sendo devidamente tratada e respeitada no cotidiano escolar? O que os professores de arte dos anos iniciais tem feito para combater o racismo, o preconceito e a discriminação dentro e fora do espaço escolar? Este texto tenciona o discurso da lei e a realidade presente nas escolas, uma vez que a existência da lei, os trabalhos sobre africanidade desenvolvidos nas escolas brasileiras ainda é muito superficial (GOMES 2009).

No caso específico da Educação Artística a produção imagética, literária dos artistas afro-brasileiros ainda é pouco valorizada ou nada conhecida ou ainda ignorada pelos docentes de artes.

Para a realização deste trabalho, buscou-se na pesquisa contemporânea e a partir das discussões no curso de pós-graduação em Educação para as Relações Étnico-Raciais, que me ofereceu algumas reflexões teóricas iniciais a respeito dessas indagações: numa sociedade marcada por conflitos raciais e

¹ Utiliza-se aqui a denominação Educação Artísticas usada pela Lei 10.639/03. Entretanto, a partir de 1997 reforçada pelas orientações curriculares da SEED de 2006, o termo da disciplina mudou para arte.

² Entretanto, já em 2004 a SEED (Secretaria Estadual de Educação), promoveu algumas ações para implementar a Lei 10.639/03, lançando inclusive os cadernos temáticos sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais.

injustiças sociais em que o racismo, o preconceito e a discriminação são a marca que caracterizam essas tensões e as injustiças, remetendo-nos a um *apartheid* dos grupos humanos, onde os diferentes tentam buscar visibilidades por conta da forma de como a sociedade brasileira branca trabalha a otimização da continuidade da escravidão que historicamente marcou e ainda continua marcando de forma velada, explícita e excludente o grupo negro. Essa é uma discussão necessária para tentar entender como a arte africana e afro-brasileira é vista e trabalhada nas escolas em especial na disciplina de arte.

No entanto, o que se sabe, é que já se passaram 10 anos da promulgação da lei. Pergunta Lucimar Rosa Dias (2005), quantos passos já caminhamos para que os conteúdos da lei tornem-se uma realidade presente contra o racismo e qualquer forma de preconceito e discriminação dentro e fora da escola? E quantos passos ainda faltam, questiona Santana (2010), para que as atitudes positivas sejam uma consequência de uma educação antirracista e transformadora?

O que se vê nitidamente é que a arte, a cultura afro-brasileira e africana não estão no primeiro plano dos livros didáticos de forma positiva e na publicidade de uma maneira geral, permanecem representações negativas surgidas no século XIX.³ A pergunta é: o que mudou a respeito da exposição da imagem do negro como produtor de obra de arte e outros status na história da arte brasileira?

³ Ver Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva (2011) em sua pesquisa “Notas de história e cultura afro-brasileira”. Ver também uma Pesquisa da Escola de Comunicações e Artes (ECA) de (2010) da USP que analisa presença do negro na publicidade.

1. ABORDAGEM TEÓRICO CONCEITUAL

O processo de implementação da Lei 10.639/2003⁴ que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como conteúdos a serem inseridos em todas as disciplinas do currículo escolar, em especial nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística⁵, tem sido teoricamente e empiricamente uma preocupação nas discussões pertinentes a esta temática.

Este estudo pretende analisar se a compreensão teórica da lei equivale as suas práticas, ou seja, se o conteúdo a ser evidenciado nos espaços da escola contempla positivamente de alguma forma a questão do negro (a) e sua cultura. O estudo quer saber se a cultura Africana e Afro-brasileira está ou não sendo ensinada de acordo com a Lei 10.639/03, que diz a respeito da sua obrigatoriedade em especial no ensino de artes nos anos iniciais. Para tanto, a pesquisa objetiva trazer reflexões a despeito das práticas que ainda pairam nas formas de ensinar e de aprender nas salas de aula, principalmente na disciplina de Artes.

O estudo tem caráter exploratório, teórico sobre questões das Relações Étnico-Raciais⁶ tratadas ou não no ensino de artes. Entretanto, a necessidade de

⁴ A Lei 10.639/03 altera a Lei 9.394/96, 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". Em 2008 as discussões são ampliadas com a Lei 11.645/08 incluindo no texto a temática indígena.

⁵ O Parecer nº 22/2005, que alterou o nome da disciplina de Educação Artística para Arte, explica que a nova denominação procura fortalecer a "proposta que vê o ensino da arte como uma área específica do saber humano" (BRASIL, 2005, p. 2). Artes no plural é para o ensino fundamental e Arte no singular para o ensino médio (Diretrizes Estaduais, 2006). Entretanto, manterei a escrita da Lei que explicita a grafia original, do conceito de Educação Artística como está no texto da Lei. Contudo, quando me referir a Artes, estou me referindo ao ensino fundamental

⁶ Relações étnico-raciais têm um sentido aqui como em muitos outros estudos (GOMES, 2001, 2002; SANTOS, 1997; MUNANGA, 2004; ROSEMBERG, 1998; GUIMARÃES, 1999, 2002; OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2005; CANDAU, 2003; SANTOS, 2007, entre outros), como sendo uma compreensão política social dos grupos humanos em específico os padrões e relações entre pretos e brancos vigentes nos espaços principalmente das instituições escolares. Para melhor compreensão deste conceito outras noções conhecidas sobre o assunto com base na etnografia e na observação serão consideradas.

emergir na subjetividade dos docentes buscando perceber os sentidos, intenções e significados das situações vividas por eles em seu cotidiano escolar, será um ponto peculiar na pesquisa.

Além disso, discutir de que maneira, estes saberes de alguma forma integrados às relações étnico-raciais podem contribuir na construção de visões multifacetadas sobre o conteúdo da Lei e minimizar os problemas raciais que afligem tanto nossa sociedade como nossas escolas. Dentro deste entendimento, a questão também é: que tipo de ensino de Artes se deve buscar para tratar as questões étnico-raciais de forma positiva?

2. A Questão Racial, Educação e Pesquisa

Alguns pesquisadores⁷ preocupados com a questão trabalham no campo da formação crítica relacionado às questões das Relações Étnico-Raciais e principalmente, no combate do racismo, do preconceito e da discriminação e acreditam que a maioria dos docentes nunca recebeu uma educação que fosse empoderada⁸, antirracista, questionadora de problemas e libertária em seu significado mais amplo.

⁷ Citamos apenas alguns: Kabengele Munanga, Andreas Haufbauer, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Nilma Lino Gomes, Eliane dos Santos Cavalleiro, Antonio Sérgio Guimarães, Paulo Vinícius Baptista da Silva, Regina Pahim, Fulvia Rosemberg, Lucimar Rosa Dias, Jeruse Romão, Gislene Aparecida dos Santos, Sueli Carneiro, José Carlos Gomes da Silva, entre outros

⁸ Neste caso, "empoderada" aqui quer dizer, ganhar poder (em forma de conhecimento e conscientização das práticas) para combater qualquer tipo de discriminação e preconceito que perpassa tanto no aprendizado dentro do espaço da escola, como na forma que alguns conteúdos são passados. Nos Estados Unidos o termo *Empowerment*, não foi definido especifica e analiticamente nas ciências sociais; ele tem sido usado de formas diferentes e até contraditórias. Em algumas discussões, refere-se a uma espécie de liberação psicológica; ou seja, alguém "Empowered" a agir em seu próprio benefício. Em outras, ele pode referir-se à capacidade pessoal ou grupal de lutar por uma agenda econômica livre de excessivas interferências governamentais. Como termo descritivo, contudo "Empowerment" passou a ser cada vez mais usado e popularizado nas discussões a respeito de raça e pobreza (apud SANTANA, 2010, p. 169). Segundo Cashmore (2000), a característica básica do empoderamento, na prática é a subordinação de um grupo sobre o outro e um constante gotejamento de superioridade.

Trata-se de ampliar o complexo mecanismo da relação entre a invisibilidade⁹ do artista negro (a)¹⁰ que perpassa nas práticas da realidade social e o discurso da escola principalmente no que se refere às questões das imagens, expressões depreciativas contra o não branco.

Nesse sentido, há um desafio que define estas questões que está intimamente ligado a um formato de pensamento de como os docentes aproximam ou se distanciam da inusitada tensão entre o que pensam e o que praticam. Segundo Gomes & Silva (2006),

Quanto mais complexas se tornam as relações entre educação, conhecimento e cotidiano escolar; cultura escolar e processos educativos; escola e organização do trabalho docente mais o campo da Pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação dos seus profissionais (p.13).

Igualmente sabemos da importância de se implantar estudos de formação continuada na temática da História Afro brasileira e Africana para docentes de Artes e também de outras áreas, o que deveria há muito tempo ter sua visibilidade na educação desde as políticas educacionais até o “pragmático” livro didático¹¹ usado em sala de aula.

Segundo Cunha (1989, p. 135), é a partir de 1970 com a democratização do acesso à educação básica é que a tendência histórica da exclusão começaria a

⁹ A Invisibilidade, “Ao que parece isso passou a fazer parte do nosso ethos. A indiferença moral em relação ao destino social dos indivíduos negros é tão generalizada que não ficamos constrangidos com a constatação das desigualdades raciais brasileiras. Elas não nos tocam, não nos incomodam, nem enquanto cidadãos que exigem e esperam o cumprimento integral da Constituição Federal. É como se os negros não existissem, não fizessem parte nem participassem ativamente da sociedade brasileira” (SANTOS, 2003 p. 87).

¹⁰ O conceito de negro aqui pode ser entendido também a partir da definição de Munanga (2004, p.52), “Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento étno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico”. De acordo com Rosemberg (2004, p. 21) a definição de negro perpassa pela auto declaração conforme se aplica o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Para a autora, são negras as pessoas que se auto classificam como pretas e pardas conforme os procedimentos do IBGE. Tais processos de classificação e de nomeação têm se revelado suficientes para apreender a constância e coerência das desigualdades educacionais no Brasil.

¹¹ Em se tratando do livro didático no campo do ensino de Arte, há controvérsia em relação a sua aplicabilidade. Se por um lado o livro didático de Arte sistematiza os conhecimentos de forma sincrônica ou mesmo tematizada, por outro o livro didático de Arte pode servir apenas para uma

ser revisada, pois até então, a população negra estaria a margem da escolarização do sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, com a expansão da rede pública de ensino que as classes populares e o grupo negro têm a oportunidade do acesso à educação como um bem cultural, até então monopolizado pela elite branca.

É interessante saber, que apenas no início da década de 1980 que esta preocupação de se estudar especificamente a variável étnico-racial e o percurso dos alunos começam ganhar força¹². O fato é que além das pesquisas mostrarem ou atestarem o fenômeno, a mesma identificaria também às causas. Os pesquisadores constataram também, por exemplo, que a discriminação racial, presente no cotidiano das salas de aula era diretamente responsável pelas crescentes desigualdades de percursos entre alunos negros e brancos (SILVA, 2011, p. 13). Em termos práticos, as pesquisas apontavam ainda que as experiências históricas dos artistas afrodescendentes¹³ eram completamente ignoradas do ponto de vista do currículo e do livro didático. Muitos livros didáticos deixam explícita a suposta inferioridade deste em relação aos brancos. “As imagens e textos reproduziam estereótipos que associavam o negro aos trabalhos socialmente desvalorizados em situações de submissão” (PINTO, 1981; SILVA, 1998 apud SILVA, 2011, p.13).

A pesquisa revelou também que a questão racial vista na perspectiva pedagógica ganhou contornos políticos, isto porque, deixa claro que a relação do chamado *atraso escolar* (referindo-se ao percurso do aluno(a) negro(a) na escola),

mera acomodação do próprio conhecimento, sabendo que a arte é um fenômeno dinâmico, singular, plural, multicultural e por que não dizer anacrônico.

¹² Sobre este problema, ver em Fundação Carlos Chagas, 1986. A pesquisa desenvolvida pela FCC revela a trajetória dos alunos do primeiro grau na escola pública paulista, a forma contundente as implicações da discriminação racial verificada no campo da educação. Rosemberg, (1987, p. 21).

¹³ O termo afrodescendente se refere aos/às descendentes de africanos (as) na diáspora, em contextos de aproximação política e cultural, e é utilizado como correlato de negros (as) (ou, às vezes “pretos”) nos países de língua portuguesa, como o Brasil, de african american, na língua inglesa, em países como Estados Unidos (onde se usa também o termo black). (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECADI, 2006, p.215).

era mais evidente quando se avançava nas séries¹⁴ subsequentes e que essa correlação apresentava forte prática de racismo¹⁵. Por outro lado, quando os/as pesquisadores/as perguntavam aos/as professores/as, que são os principais agentes do processo educacional, a respeito da questão racial (sobre a solução de conflitos de natureza racista em sala de aula), verificou-se que os/as mesmos/as se orientavam pelo senso comum, reproduzindo nas ações o mito da democracia racial¹⁶, pois não haviam recebido durante o curso de licenciatura, qualquer formação orientada a respeito das questões das relações étnico-raciais.

Aliás, muitos movimentos sociais, em específico o movimento negro, passaram a ascender e colocar na sua agenda principal ações mais efetivas no combate à discriminação racial nas escolas. Igualmente pesquisadores(as), militantes ao fazerem uma análise das práticas pedagógicas constataram que um primeiro problema a ser superado é o reconhecimento, o respeito aos sujeitos e ao seu grupo; um segundo problema é a questão cultural ou do pertencimento cultural, visto como discriminação e estranhamento do diferente.

Esse diagnóstico detectado por entidades e seus pesquisadores, emergiram e emergem algumas ações de encaminhamento para o combate a discriminação

¹⁴ Usa-se o termo “série” aqui por se tratar de pesquisa anterior a lei 11.274/2006 que diz a respeito à palavra chave “ano” e não série.

¹⁵ Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o racismo remete a um conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre as raças, consideradas como fenômenos biológicos (MUNANGA, 2004). Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura ou superior) de dominar outras; preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior na visão das teorias segregacionistas. O racismo pode ser entendido como uma atitude de hostilidade em relação à determinada categoria de pessoas em qualquer estrutura social.

¹⁶ O Mito da Democracia Racial é a falsa ideia de democracia fundamentada e sustentada numa democracia “bom para todos”. Na verdade o mito da democracia racial aniquila mais ao mascarar o racismo existente nas relações sociais, uma vez que não o oficializa, o que amortece consciências e muitas vezes as atitudes, impedindo uma maior organização da população negra na luta por igualdade e respeito. Essa “democracia racial” é facilmente detectada como um mito, ao depararmos com a realidade e os altos índice de exclusão que mostram as desigualdades raciais brasileira. Basta vermos os dados apresentado por agências autenticadoras como – IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), que apontam a gravidade vivenciada pela situação do negro (a) no Brasil. Sobre esta questão, ver o livro: Desigualdade de Oportunidade no Brasil, de Carlos Antônio Costa Ribeiro e o Livro: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2007 – 2008 autores Marcelo Paixão & Luiz M. Carvano (orgs).

racial e ao preconceito, pautado muitas vezes na perspectiva eurocêntrica em detrimento a questão étnico-racial e cultural¹⁷.

Em pesquisa realizada na região metropolitana de Curitiba, a respeito da Lei 10.639/03 e a disciplina de artes, Santana (2010) apud Rodrigues (2012, p. 35-36) aponta que, em quase todas as escolas que visitou a questão da africanidade, história e a cultura afro-brasileira eram temas tratados de forma desarticulados que tendiam a folclorização racista¹⁸, conceito este cunhado pelo autor, que demonstra a ridicularização e a naturalização que se segue desde o período colonial brasileiro e o sistema escravagista até aos dias de hoje.

Assim, pode-se entender que os referenciais de heróis negros (as), e suas representações no âmbito da sociedade brasileira e nas escolas eram ou ainda são de alguma forma invisibilizados, por conta principalmente o racismo.

Entretanto, o que se sabe, é que há um esforço em conscientizar professores, alunos e a escola como um todo, às práticas antirracistas e antipreconceitos e discriminação no espaço escolar e fora dele. Igualmente a necessidade de estudos e de uma bibliografia específica reconhecida nos estudos positivos sobre a África e a respeito da cultura afro no Brasil e, sobretudo respeito a pessoa humana.

Atualmente, essa deficiência nessa temática tem sido superada, devido ao crescente monitoramento pelo movimento negro, pelo governo, bem como pelo expressivo número de pesquisadores(as) que se preocupam em produzir estratégias teórica/práticas no combate do racismo e os preconceitos nas práticas escolares, para que a história do negro e sua valorização como partícipe na

¹⁷ Essa discussão é antiga, remete desde as grandes teorias racistas, baseada numa racionalidade, alicerçada nas ciências biológicas que tinha como objetivo explicar a diversidade humana numa absurda hierarquização da humanidade em raças desiguais. Esse determinismo biológico, fez com que engendrasses o racismo ou o racismo científico tão evidente nos dias de hoje. Ver mais em “A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros”, autora Gislene A. dos Santos.

¹⁸ A partir da análise dos dados, a tese defendida foi a de que a implementação da disciplina de artes nos anos iniciais pode ser caracterizada como “folclorização racista”, cuja as consequências alimentam a afirmação do preconceito, em vez de seu combate, como é o objetivo das políticas públicas afirmativas (SANTANA, 2010 apud BAIBICH, T. 2012, p. 41). Ver mais na Tese de (Doutorado): A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista.

construção da economia, na educação e na cultura do povo brasileiro seja visibilizada de forma positiva.

Assim, essa busca por igualdade balizada pelos movimentos sociais em específico pelo movimento negro nacional, vem historicamente ganhando importância nas Artes, nas ciências sociais, na antropologia e em outras áreas do conhecimento. No entanto, em muitas instituições de ensino, a inclusão dos assuntos sobre o negro na educação da formação dos educadores e dos educandos ainda se constitui num desafio.

Até porque, discutir tal processo implica em procedimentos de formação, posicionamento teórico, diferentes leituras e interpretações de estudiosos e além disso, uma total disponibilidade para aprender e reconhecer as limitações sociais, culturais e ideológicas que de algum modo perpassa pela consciência dos docentes, bem como, por suas atitudes, porque são estes formadores da crítica, análise e, sobretudo, formadores da cidadania. E isso tem a ver com princípios éticos, didáticos e pedagógicos e de responsabilidade social, principalmente, de querer transformar espaços inertes em lugares dialógicos.

E essa possibilidade é uma das alternativas que sustentam ou deveriam sustentar a prática pedagógica sobre as relações raciais, o respeito sobre as culturas humanas ao longo de toda vida social.

Por outro lado, tem-se um grande dilema: estabelecer o que se aprende como conhecimento nas instituições superior e o que se aprende ao longo de toda vida escolar. Além disso, manter essas conexões do que se aprende nas instituições superiores e o que se aprende ao longo da vida, deve ou deveria assumir um caráter respeitoso, como diria a Prof^a Hilda Monteiro “respeitar os saberes de que os professores e professoras são portadores” (2001 p. 22-24).

Para Nóvoa (1995) apud Gomes (2006, p. 16), referindo-se as questões relativas ao preparo do professor, afirma que mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, “a formação de professores é o momento crucial da socialização e da configuração profissional”.

Essa nova consciência está ligada a uma forma de reflexão contínua dos problemas das escolas, do que se ensina e de como se aprende sobre cultura, arte e os demais conhecimentos produzidos historicamente. Desse modo, essas ações têm ajudado a entender no plano da consciência o que podemos fazer no plano das práticas pedagógicas principalmente trabalhando os preconceitos e estereótipos que rondam constantemente nossa vida e a vida escolar.

Pensar como articular estas questões tem sido um passo importante nas escolas, nos centros de formação de professores, associações/universidades e núcleos de consciência, para entender e combater qualquer tipo de violência na escola.

Não podemos negar que estamos diante de um processo complexo no que tange as questões das relações raciais, que envolve a cultura, a arte, os valores, os saberes e histórias de vidas de sujeitos (as) e sua coletividade. E isso, perpassa pela compreensão ou não da diversidade cultural muitas vezes não reconhecida, negada, ou simplesmente invisível pelo olhar do outro.

Pensamos que é nessa perspectiva que a Lei 10.639/03 poderia atuar: na formação de professores(as), articulada com uma pedagogia multirracial, antirracista e na valorização da diversidade étnica, cultural e artística. Isto pode ser entendida como um caminho relevante para o campo da educação, sendo uma competência interessante, responsável de uma pedagogia a ser desfrutada pelos docentes e pelos alunos. Essas ações a que possibilita a Lei, podem ser determinantes no combate ao racismo manifestado na estrutura da escola. Isto é, desde a constituição da matrícula por aqueles (as) que, por algum motivo, não preenchem os requisitos e documentação exigida necessária ao acesso a escola¹⁹.

¹⁹ Muitas vezes o horário da matrícula é estipulado de acordo com funcionamento da escola; e as crianças não podem realizar sua matrícula, tendo em vista que elas já assumem outras responsabilidades mais complexas em suas vidas. Constrangimentos, local de trabalho dos pais ou responsáveis, estado civil, religião tem sido outro aspecto difícil (pois a regra na escola o catolicismo é determinante). Essas são as tensões que de alguma forma geram discriminação, preconceitos e racismo.

Para Gomes & Silva (2006), o professor(a) é um agente pedagógico, político e cultural. E isso, supostamente tem a ver com a identidade do professor(a), não só por conta desses legados imprescindíveis, mas também porque um bom professor faz toda a diferença, principalmente quando transforma situações adversas, em oportunidades de ensinar e aprender. Além disso, esforça para manter a boa convivência e o respeito, mas pela responsabilidade de trabalhar e valorizar a diversidade cultural vindas dos alunos, aprimorando direitos e deveres e participando na orientação de uma igualdade racial e no combate efetivo contra o racismo e qualquer tipo de discriminação e preconceito dentro dos espaços da escola e fora dela.

3. A Questão Racial na Escola

Na verdade, a temática da igualdade das relações étnico-raciais na escola, é uma possibilidade para a abertura de diálogos em diferentes níveis de conhecimento e envolvem outras questões relevantes para os debates de caráter pedagógico e não menos importantes relativos à construção das identidades, valores, ética, cultura, arte, religião, respeito, drogas, violências, relações de gênero, de raça, de trabalho, o que tem mostrado serem importantes na atuação profissional dos docentes na compreensão desses assuntos.

Seja como for, é nesse ponto também que as orientações para educação étnico-racial, oferecem parâmetros não de uma simples temática, mas de uma questão que precisa ser articulada e debatida criticamente nas práticas de sala de aula e seus entornos.

Para o professor pesquisador Miguel Arroyo (1996), muitos profissionais da educação entendem que a formação está exclusivamente voltada para as evidências metodológicas que tornam os trabalhos pedagógicos mais eficientes no domínio dos conteúdos. Para o autor, isso não é o suficiente, é preciso um movimento docente e pedagógico que apontem para as intervenções mais profundas dos problemas escolares.

Nesse sentido, cabe ressaltar que é necessário repensar a função social e cultural do professor(a) e da escola em que atua e redefinir com responsabilidade e seriedade a sua formação a luz dos processos sociais, históricos, políticos e econômicos, os quais estão envolvidos, além de elevar os debates nas questões culturais e raciais nas estruturas sociais mais amplas e nas escolas.

4. A Cultura Africana e Afro-brasileira e o Ensino de Artes

Os anos iniciais da escola são importantes para afirmar a educação dos sentidos. Nas palavras de Rubens Alves que entende os sentidos como ferramentas para a reflexão do pensamento que leva à aprendizagem, passando por João Francisco Duarte Jr. (2001) que diz a respeito da educação do sensível que dá sentido aos sentidos e constantemente precisam ser revisitado até a apropriação do conhecimento como cultura, que tem a ver com a construção da identidade no sentido do acesso e do pertencimento cultural.

Os anos iniciais compreendem também os primeiros contatos com a escola sistematizada cientificamente e principalmente as primeiras noções de cultura oferecida supostamente pela atividade escolar. A questão racial deve ou deveria ser apresentada na comunidade escolar num formato onde sejam permanentemente repensadas as formas de como aprender e ensinar sobre as coisas do mundo, evidenciando as virtudes morais como: verdade, honra, coragem, fidelidade, respeito, justiça, hospitalidade, honestidade, entre outras.

As formas de ensinar na escola, precisam atingir níveis de consciência em que por meio de atitudes transformadoras, consigamos reconhecer os direitos humanos e, sobretudo, lutar contra o racismo em nossa sociedade, em especial em nossas escolas. Nesse contexto, um dos objetivos da escola é evidenciar a construção de valores e do respeito que são necessários a efetivação da plena cidadania para todos.

As contribuições da cultura africana e afro-brasileira devem ampliar todos os conhecimentos da grade curricular, possibilitando o aumento dos saberes e dos fazeres culturais dentro do espaço da escola.

No entanto, na prática, a questão cultural africana e afro-brasileira só é lembrada no plano da curiosidade e raramente no plano estético e de valor histórico. A segregação e resistência são ainda dois antagonismos que notoriamente acompanham o grupo negro na vida cotidiana, determinando assim em praticamente todos os setores da estrutura social uma invisibilidade que altera as relações raciais.

Várias pesquisas comprovam por meio de indicadores sociais e estudos acadêmicos, que ainda é muito tímido o acesso do negro(a) às estruturas sociais e de status mais significativos. No campo da educação, essa questão é bem evidente: o segmento branco de um modo geral, tem mais acesso a uma educação de qualidade, mesmo que intuamos que a educação de qualidade é para todos. Não raro, no campo do mercado de trabalho, bem como a relação da elevação do status da pobreza trabalho/renda de um modo geral é menor entre o segmento negro.

É nesse sentido, que a Lei 10.639/03 e seu desdobramento podem nortear as discussões no campo das relações raciais e culturais dentro do espaço da escola, uma vez que essa temática é importante, principalmente para elevar o nível da consciência a respeito de como a cultura africana e afro-brasileira é entendida e absorvida no interior das escolas.

Outras pesquisas apontam para a necessidade de conter e/ou erradicar qualquer tipo de violência, em especial às relacionadas à cor da pele de meninos e meninas no contexto da escola.

Como já se disse, recentemente no Brasil tem-se observado um movimento em prol de uma arte com características bem definidas sobre a colonização do pensamento cultural único e da ideia de que no Brasil haveria uma total harmonia entre os grupos raciais, em nome de cultura homogênea. Isto é, como dizia o Professor Milton Santos, uma visão distorcida, no sentido de criticar aqueles que

viam ou veem o Brasil com um olhar de fora o tornando distorcido, pensado na perspectiva da “civilização dos trópicos” (SILVERIO, 2003, p.55-66).

Para Santos (2002), as consequências desse tipo de visão distorcida da realidade da nossa sociedade, são na verdade devastadora para as relações culturais, sociais e raciais. Esse problema determina uma dissimetria entre os sujeitos (negros, branco, índios, ciganos, asiáticos, entre outros), bem como as questões culturais, valorizados para uns e inferiorizados para outros na medida em que se adotam pontos de partida universalizantes e redutores sobre seus modos de vida como: religião, cultura, formas de expressão artística, impossibilitando a liberdade, a crítica e estabelecendo um ordenamento global do pensamento superior e de hierarquização das atitudes, aumenta a possibilidade da degradação da cultura do outro, tornando o diferente invisível.

Desse modo, para que se possa agir na esteira dos dilemas que impedem a convivência harmoniosa entre os diferentes principalmente no ambiente escolar, faz necessária como diria Costa & Dutra (2009, p. 1) “descolonizar o saber” dado e pronto e, este é o primeiro passo na luta contra qualquer tipo de preconceito e discriminação para tentar minimizar seus efeitos nocivos contra os diferentes que instigam à conquista da liberdade cultural, de religião, da igualdade de condições e oportunidades.

Para tanto, é imprescindível apresentar diferentes culturas e diferentes forma de arte para os alunos para que possam aprender a respeitar as diferenças, para que se habilite constantemente ao exercício da cultura da paz.

Assim, o estudo de História da África e da Arte Africana no ensino de Arte, pode ser eficiente na desconstrução dos estereótipos que se arraigaram historicamente e estão tão fortemente na sociedade brasileira, pois ter uma visão clara do continente africano e de como este faz parte de nossa formação cultural, pode ser uma eficaz maneira de ajudar a promover a obrigatória conscientização (AMARAL, 2009).

Entretanto, se conseguimos evidenciar e combater especificamente três tipos de preconceitos (o racial, o de gênero, e o religioso) que de alguma forma

destrói nossa sociedade e provocam e alimentam o racismo e outras formas de segregação e discriminação, bem como em nossas escolas, seguramente estamos ajudando a construir um mundo melhor por conta do reconhecimento e do respeito ao outro.

De fato é um processo complexo que vem se arrastando historicamente desde os grandes flagelos mundiais como a escravidão, o holocausto até as injustiças sociais que ainda são presentes em nossos dias. Trabalhar estas questões implica a busca de uma concepção de entendimento e reconhecimento a respeito da diversidade étnica e cultural que compõe nossa sociedade e, sobretudo,

Compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar as transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (TT, 1998, p. 121).

Assim, a luta por reconhecimento tem sido parte da agenda dos movimentos sociais, em específico do movimento negro, que busca visibilidade nas estruturas da sociedade para garantir direitos e acesso igual. Desse modo, urge pensar na identidade cultural e oportunizar alunos e professores aprenderem e ensinarem a respeito da temática relativa à formação de novos comportamentos, que reconheçam a contribuição cultural dos grupos que, historicamente, foram vítimas de injustiça.

De acordo com Honneth (2011)²⁰, a autorrealização e a forma de reconhecimento positivo, o indivíduo como sujeito passa ser cidadão de direitos, porque passa ter acesso e/ou possibilidades iguais, aumentando assim sua autoconfiança, autorrespeito, solidariedade e autoestima.

É o autorrespeito, o reconhecimento e tantas outras virtudes que se pretende evidenciar em favor do legado de manter vivas as tradições culturais dos

afrodescendentes. Isto é, estabelecer um diálogo com este passado, um encontro com a ancestralidade, preservada ou mesmo reinventada, a fim de não subestimarmos suas manifestações culturais que são frutos da sua identidade e que compõe a cultura brasileira.

Assim, essas possibilidades que nos mostram por meio da cultura africana e afro-brasileira, ou seja, na sua arte, história e na sua literatura, é um caminho sobretudo excelente para a valorização e o reconhecimento do outro como ser humano e cidadão social, partícipe da sociedade.

Diante de tantos saberes da cultura africana e afro-brasileira, como a comunidade escolar pode organizar e estruturar para dissimular positivamente esta discussão e ampliar estratégias pedagógicas em seus espaços?

Quando falamos de arte afro-brasileira, estamos falando de uma arte produzida pelos africanos e seus descendentes na época do Brasil colônia, século XVI, XIX até aos dias de hoje²¹. A afro-brasilidade é uma particularidade entendida do resultado da conexão entre africanidade e a brasilidade, uma produção decorrente da fusão do pensamento e das práticas da arte africana e da arte brasileira, ou seja, uma comunicação entre o continente africano e o Brasil.

Entretanto, em pleno século XXI, é possível observar que o ensino da Arte em que são tratadas a temática arte africana e afro-brasileira no espaço escolar, ainda tem dificuldades de ser entendido como arte provida de conhecimento autenticadora no currículo e ainda tem uma constatação excêntrica no processo ensino aprendizagem.

²⁰ Axel Honneth é Professor e Pesquisador da Universidade de Frankfurt. Diretor do Instituto de Pesquisa Social desde 2001. É considerado uns dos maiores pensadores alemães da atualidade.

²¹ A arte afro-brasileira segundo o sociólogo e pesquisador Prof. José Maria Nunes Pereira, é nascida a partir de uma funda raiz africana, a arte afro-brasileira teve um longo percurso de séculos que lhe possibilitou, não só uma visível autonomia, como uma criatividade própria. Ela percorreu uma trajetória de trocas, sobretudo com os europeus, no seio de um mundo escravocrata e católico que lhe acarretou perdas e ganhos, continuidade e mudança, sem, contudo ter havido uma ruptura. Essa arte permaneceu realimentada pela seiva africana que lhe inspira uma visão de mundo herdada do continente negro, mas sujeita a uma dinâmica proveniente da evolução da sociedade brasileira. Participou de tal modo na construção e desenvolvimento dessa sociedade que, pioneiramente, Gilberto Freyre considerou o negro como “um co-colonizador, apesar da sua condição de escravo”. Após a Abolição ele continuou sofrendo uma enredada, mas pertinaz discriminação racial. Ver mais em <http://www.raulmendesilva.pro.br/pintura/pag009.shtml> último acesso em 22/12/13.

Contudo, o que se sabe, é que várias iniciativas providas de professores(as), é isolado e, muitas das atividades realizadas no interior da escola, relacionam-se a culinárias, máscaras e ritmos. Além disso, pouco se vê ou se sabe a respeito do que se está desenvolvendo no interior das escolas e muitas vezes, enfatizam-se os estereótipos e construindo como já disse uma folclorização racista.

O grande problema é quando se tem uma imagem negativa sobre um grupo em detrimento do outro, ou uma ideia super positivada que tem como única intenção inferiorizar o outro (a), maculando a imagem do grupo em questão. Segundo Bento (2005, p. 38) “Sempre quando alguém fala desse grupo de pessoas imediatamente surge na mente do ouvinte imagens negativas. Essa imagem negativa é o estereótipo”. Assim, o estereótipo funciona como um carimbo, uma marca indelével, pois, a pessoa é vista sempre através daquela marca e nunca a partir do que ela realmente é.

Hoje, em nossa sociedade em específico em nossas escolas, constroem-se imagens positivas ou negativas de diferentes grupos, por meio de diferentes divulgações, (televisão, jornais, revistas, livros, cinema, propagandas, internet), que contribuem para que as pessoas formem imagens positivas ou negativas a respeito de outras pessoas e seus grupos de pertença.

Nesse sentido, os estereótipos nos meios de comunicação, podem estimular as pessoas a terem uma atitude negativa ou positiva em relação a acontecimentos ou mesmo a grupos de pessoas. Igualmente, estudos revelam que, no espaço escolar a criança negra é o principal agente discriminado e que em diferentes estudos a palavra negra(o), preta(o) sempre surge como xingamento. Além disso, nas conversas e brincadeiras, alguém sempre se lembra de uma piadinha sobre negros (OLIVEIRA, 2005 & CAVALEIRO, 2000) e nos livros didáticos os preconceitos de toda sorte se estabelecem dissimulando os mais variados tipos de intenções negativas.

Como já afirmamos, o racismo é constituído nas relações que estabelecemos na sociedade. Uma vez que é a escola também uma instituição que faz parte de nossa sociedade, ela também reproduz o racismo²².

Entendendo em Pierre Bourdieu (1982) que a escola tem como uma das funções a transformação por meio do conhecimento como condição primeira, tornando imprescindível nesse processo a ação do professor como agente fomentador e integrador do conhecimento. Por esse motivo, falar sobre África, sua cultura e arte é importante para buscar e/ou afirmar uma identidade ainda latente do povo brasileiro e principalmente nas atividades escolares.

Acredita-se que o desenvolvimento da consciência multicultural, a partir de reprodução de obra de arte produzidas nos recantos africanos, possa por meio de imagens, trabalhar a questão da identidade e da diferença, pois possuem uma estrutura capaz de traduzir o modo de pensar africano, em suas especificidades, tornando-as aptas para basear a discussão em torno da conscientização multicultural em qualquer ensino.

O que se sabe é que a Arte Africana, dentro da História da Arte tradicionalmente trabalha com conceitos eurocêntricos muitas vezes colocados no subsolo ou entendida como cultura de menor valor, como um dos apêndices da arte primitiva, não sendo reconhecidas sua grandeza e especificidades, que a fazem tão rica e complexa em formas de funções e sentidos.

Assim, a falta de entendimento e/ou a total ignorância sobre estudo a respeito da arte, em específico arte africana e afro-brasileira, tem distanciado este conhecimento das práticas pedagógicas como se natural fosse esse distanciamento. Desse modo, “a falta de informações ordenadas, causa a estranheza com que a Arte Africana é tratada nos ambientes escolares, o que colabora para que seja tão pouco estudada, permanecendo desconhecida do ensino fundamental às instituições de ensino superior” (AMARAL, 2009, p. 167).

Logo, se trabalharmos na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais evocando os direitos humanos, sobretudo, com atenção ao respeito às

²² Sobre a reprodução ver em BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A reprodução: Elementos para

diferenças e aos diferentes, incluindo as culturas e seu conagraçamento, é possível encontrar um caminho de justiça cultural para todos.

Nesse sentido, a arte africana e afro-brasileira são elementos metodológicos que podem ser pensados na perspectiva da ampliação dos conhecimentos estéticos e artísticos para além de uma manifestação simplesmente visual e/ou plástica compreende uma representação composta pela música, escultura, arquitetura, religião, indumentária, culinária, costumes, tradição familiar, visto como marcas culturais vindas dos povos de ascendências africanas.

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A necessidade de se discutir sobre como a Lei 10.639/03 está sendo ou não trabalhada no ensino de artes, perpassou primeiro por uma inquietação particularizada, ou seja, pela busca de respostas em relação às percepções dos docentes RMD's, se conheciam minimamente ou não a Lei, e como estão implementando em seus conteúdos, visto que a Secretaria local ofereceu e continua oferecendo formação continuada na área específica em Educação das Relações Étnico-Raciais para os docentes, uma vez que já fazem ao menos uma década da promulgação da Lei.

Para tanto, organizou-se como método de instrumento de pesquisa de campo, um questionário semiestruturado, devido às várias possibilidades de perceber as singularidades dos questionados. Assim, esse tipo de instrumento permite também obter informações básicas a respeito das práticas elaboradas sobre a implantação dos conteúdos da Lei. Além, das questões que balizaram sobre a identidade, formação e local de trabalho e questões pedagógicas, foram consideradas principalmente como pergunta fundamental, se os docentes

conheciam a Lei 11.645/08 – que inclui o Índio -, e integra a Lei 10.639/03.

De posse dos instrumentos, foram escolhidas algumas escolas, principalmente aquelas que supostamente já trabalham com os conteúdos da Lei sendo referencias para a aplicação dos questionários. Antes, elaboramos uma carta, explicando os motivos e os objetivos da pesquisa, que foi enviada para cada escola indicada para as compilações dos questionários.

A escolha das escolas se deu também em função das evidencias demonstradas por algumas das atividades desenvolvidas pelos docentes em relação às questões da cultura afro-brasileira e africana. Participaram desse questionário, docentes RMD's, que se dispuseram a responder os questionários num total de 5 (cinco).

O principal propósito da pesquisa, como já dissemos, é se a Lei 10.639/03, está ou não sendo aplicada nas escolas e tentar compreender como está se encaminhando e de que forma se está implementada nas escolas da Rede Municipal de Educação de Araucária, em específico no ensino da arte com professores(as) RMD's dos anos iniciais. Esse processo de estruturação metodológica criou uma expectativa com relação de como os professores(as) poderiam entender as questões propostas na pesquisa, tendo em vista das perguntas que suscitaram respostas em relação a temática da Lei. A ideia também era de entregar pessoalmente as questões, para que pudéssemos ampliar alguns empecilhos que por acaso estivesse naquele momento nebuloso.

Em termos gerais, houve boa vontade de que os(as) mesmos(as) respondessem as perguntas e participassem de forma consciente, respondendo como trabalham as questões das relações étnico-raciais dentro de sala de aula na disciplina de arte e nos espaço da escola a partir do conhecimento da Lei. Ressaltamos que a SMED (Secretaria Municipal de Educação) oferece formação continuada e orienta a cerca do ensino de História Africana e Afro-brasileira na perspectiva da Lei, por meio de seminários e encontros, grupos de estudos e/ou parcerias com Universidades e membros do movimento negro.

Nas formações dos professores de um modo geral, as discussões que

balizaram as ações foram às questões das invisibilidades do negro (a) no espaço da escola, religiosidade, bem como o racismo velado e cordial na vida cotidiana, que se evidencia nas várias estruturas da sociedade, mas que ao mesmo tempo, esconde-se revelando suas outras facetas sob o “véu da ignorância”, aceitação que afeta, principalmente os (as) negros (as) e sua cultura na educação escolar, porque são alvos da intolerância racial, ou por conta da pele, ou cabelo ou mesmo a forma de se vestir e, quase sempre marcados (as), desde a matrícula até os vários momentos da escola, como o “livro de ocorrência” (OLIVEIRA, 2005, p. 49-54).

O racismo velado pode ser entendido como uma humilhação sutil, por meio da negação de direitos. Esse tipo de racismo passa ser natural, ou melhor dizendo, é inquestionavelmente natural. Essa atitude perpassa por um comportamento tão arraigado no imaginário popular, as pessoas que precedem desse vazio cultural, social, de convivência e conceitual têm no seu modo de ver e pensar que esse tipo de assunto e/ou prática – de racismo – passa a ser normal.

Assim, a atitude que parece ser normal, muitas vezes é uma estratégia agressiva que põe a igualdade de direitos dos alunos numa espécie de cidadania limitada e de risco, provocando continuamente o gotejamento da invisibilidade em que o racismo velado faz de sua vítima um “indivíduo de papel” (DIMENSTEIN, 2009). Para Semprini (1999), esse tipo de ação que torna o outro invisível, principalmente o aluno negro (a), (...) desconsidera as especificidades étnicas, históricas, identitárias e culturais. Em suma, a diferença, que torna o espaço social heterogêneo, cega às diferenças e, esta igualdade é, na verdade discriminatória. (...) aplicando-se somente a um cidadão ideal e não a indivíduos reais (p. 93).

Assim, respeitar as diferenças pessoais e, sobretudo, étnicas por meio de diferentes expressões culturais artísticas precisa ser entendido num plano prático para além de um mundo ideal, onde as práticas da discriminação racial continuam como um fator preponderante da segregação, o que impede o cidadão negro(a) a se verem como sujeito agente nas sociedades que, ainda aparentam serem democráticas e inclusivas.

Estabelecemos como processo de elaboração dos instrumentos de avaliação, o diálogo como um referencial de abordagem para início dos trabalhos. As perguntas foram lidas defronte de cada professor (a), para que se sentissem mais confiantes sobre a pesquisa. O conhecimento da Lei 10.639/03 e as diferentes visões que envolvem as relações étnico-raciais dentro e fora da escola, à cultura africana e afro-brasileira, bem como, o conhecimento, a literatura, o material didático e as atividades desenvolvidas ao longo das formações supostamente contribuíram para ajudarem a responderem as perguntas.

Em termo de formação continuada, a temática da Lei, atingiu além de docentes da área de Artes, outros docentes de outras áreas do conhecimento. Outro objetivo importante a destacar foi que as perguntas tiveram um propósito de provocar reflexões às práticas sobre aspectos a respeito das tradições culturais e identitárias, bem como, atividades artísticas, artistas e datas comemorativas.

As reflexões que consideramos importantes e que perpassou na confecção deste texto, foram incitar os docentes RMD's a refletirem a respeito dos assuntos que circundam suas práticas, principalmente em relação a cultura africana, afro-brasileira e indígena. A compreensão dos processos que envolvem as relações étnico-raciais entre os docentes, tendo em vista também ser esta uma preocupação teórico/conceitual e que exige total desprendimento de preconceitos para o entendimento dessas questões e como elas se fazem ou se realizam na prática, causaram a aproximação dos docentes sobre temas relacionados à África e a Cultura Afro-brasileira e indígena, o contato com algum material didático pedagógico específico que possibilitaram supostamente esse entendimento.

Consideramos o trabalho de campo como sendo o Centro de Formação Continuada de Professores e principalmente a escola de atuação de cada profissional. O apoio técnico da Secretaria Municipal de Educação foi fundamental na continuidade dos trabalhos, foram várias saídas para acompanhar e/ou entrar em contato com as RMD's. Muitas vezes suscitavam intensos e calorosos debates sobre a cultura afro-brasileira e africana e questões raciais que causaram muitas controvérsias. No início os docentes revelaram despreparo e ausência conceitual

para lidar com as questões das relações raciais na escola e fora dela.

Assim, de um modo geral, foi nas formações, que o diálogo esteve presente como um instrumento de mediação importante para a comunicação entre os docentes. O que de alguma forma propiciou o respeito às diferenças e as ideias diferentes entre os profissionais. Isso, também causou durante a compreensão dos processos que envolveram a temática da Lei 10.639/03 e sua orientação das relações étnico-raciais um marco conceitual e um norte às práticas pedagógicas. Como ação foi criado o I Seminário de Educação para as Relações Étnico-Raciais de (2013) no Município, em que foram abordadas as seguintes temáticas: Políticas Públicas de Ações Afirmativas, Justiça e a Questão Racial na Educação; Segundo encontro, Literatura Afro-Brasileira Infanto-Juvenil: Diálogos Brasil e África, Terceiro encontro, As Relações Raciais e a Escola na Perspectiva das Leis 10.639/03 e a 11.645/08; e o Quarto encontro ficou com a temática Religiões Africanas no Contexto Escolar.

Por meio dessas ações, objetivou mostrar como ocorre a relação do espaço e da cidadania nas expressões artísticas e de cultura, e contribuições da arte, da história e da cultura afro-brasileira e africana relacionada ao direito e ao domínio desses bens culturais importantes para o exercício do respeito às diversidades.

Desse modo, chamamos a atenção para a (re) significação dos objetos artísticos, costumes e religiosidades nas perspectivas das relações raciais e da cultura afro-brasileira nos espaços sociais e em específico no ambiente escolar, objetivando tanto uma visão analítica, quanto uma perspectiva intervencionista consciente que se dá por meio de práticas positivas para tentarmos equacionar os problemas raciais/sociais/culturais provenientes de injustiças sociais desses espaços.

A despeito dos dilemas sociais e seus efeitos acumulativos de injustiças econômicas que acometem principalmente os mais desfavorecidos nos espaços e territórios onde seres humanos se acumulam minimamente, as distorções de uma maneira geral, se ampliam numa proporção global.

Assim, a força ou as forças que comprimem os sujeitos como – a cultura

hegemônica verificada por Antônio Gramsci (1995), quando relata a dominação cultural, como exercício de poder, que altera as relações sociais – expondo grupos fora de seus lugares bem longe de sua cultura ancestral, sofrendo violências pela desconsideração como seres humanos de direitos e são reificados e mantidos nas desigualdades, que a todo tempo se atualizam, com sofisticado controle e subalternização.

Trata-se de fato de uma compreensão mais ampla sobre os objetivos da Lei 10.639/03, quando a mesma explicita o ensino de Arte como educação e cultura dos afrodescendentes e os demais grupos raciais. Sobretudo, na valorização positiva do trabalho e costumes e principalmente no combate a qualquer tipo de discriminação e preconceitos. Aliás, todos os conhecimentos de um modo geral podem trabalhar dentro de seus campos de atuação as orientações para as relações étnico-raciais, como uma possibilidade e como uma alternativa pedagógica evidenciando uma educação multicultural e multirracial frente aos desafios que problematizam as matizes raciais em nosso Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 é uma política pedagógica específica de combate à violência racial, bem como a garantia dos estudos da Cultura Africana e Afro-brasileira no contexto de uma pedagogia crítica, voltada para todos os professores, alunos e comunidade escolar. Além disso, a Lei marca a continuidade de uma luta historicamente travada pelos movimentos sociais em específico os movimentos negros, que busca o reconhecimento da pessoa humana nos seus vários aspectos, trazendo para mais perto da escola a referência positiva como um argumento de justiça e de combate em favor da liberdade e da igualdade para todos.

Ao constatarem a invisibilidade do negro, bem como a produção e a reprodução da discriminação racial nos vários setores sociais e educacionais brasileiro, os movimentos sociais negros passaram a incluir na agenda de reivindicações junto ao Estado brasileiro estudos que contemplassem a pesquisa, o ensino da história da África, dos africanos e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

É válido lembrar que a arte já intervinha marcando presença no I Congresso do Negro Brasileiro promovido pelo TEN (Teatro Experimental do Negro), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. As principais recomendações desse congresso foram dentre outros pontos o ensino ao estudo das reminiscências africanas no país, bem como do meio de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo (NASCIMENTO, 1968, p. 293).

Além disso, no campo específico da educação os movimentos sociais negros estabeleceram uma pauta valiosa para serem discutidas como prioridade de luta para a melhoria da educação e seu ensino no âmbito da escola. Os destaques entre outros foram os seguintes: contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas na escola; melhores condições de ensino à cultura negra; reformulação dos currículos escolares visando à valorização positiva do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas; a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.

Essas condições, no período da ditadura militar brasileira entre os anos de 1964 e meado dos anos 1980, os movimentos sociais em específico o movimento negro foram bastante perseguidos, em função de suas várias reivindicações em favor das populações mais desfavorecidas.

Em relação à questão pedagógica contida no corpo da lei, um dos seus principais objetivos é o de causar um impacto de afirmação da diversidade étnico-racial, principalmente do ponto de vista da nossa diversidade cultural e humana. Nesse sentido, o documento da Lei amplia as ações às orientações para a educação das relações étnico-raciais brasileiras, contra a discriminação e toda sorte de preconceito.

Segundo Gomes (2008), além de uma visão afirmativa, a Lei pode trazer um grande impacto na esfera mais profunda e talvez a mais complicada atingindo principalmente “a subjetividade de um grande contingente de pessoas negras e brancas que passam pela educação básica” (p. 72-73). A autora salienta ainda,

que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só para o negro, mas para os demais grupos raciais.

Em se tratando dos impactos das subjetividades entre brancos e negros, a Lei 10.639/03, busca em seu contexto uma revisão histórica do passado para refletir e avançar na superação de preconceitos que estão profundamente arraigados no imaginário social. De acordo com Gomes (2008),

Se entendermos que conhecer a nossa cultura e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e social referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei (GOMES 2008, p. 71).

Assim, uma Lei é posta de maneira obrigatória, quando ao longo de intensa opressão histórica, nada ou pouco se fez de positivo em relação aos grupos minoritários, marginalizados por intensa discriminação e preconceito ao longo do percurso de suas vidas, ou ainda, quando pouco se vê no caso do negro(a), índio(a), a participação dos mesmos em determinado setor da sociedade.

De todo modo, após a promulgação da Lei, nunca se viu tal desconforto a respeito de sua obrigatoriedade. A regra social da hierarquia cultural, como já lembramos, foi imposta historicamente pela cultura dita superior, parece resistir a favor do discurso da suposta indolência do africano escravizado e a visão de que este sempre seria vassalo de sua própria condição.

Entretanto, entender como se dão essas tensões, conflitos e negociações poderão contribuir para desvendar o processo de aproximação e distanciamento na convivência com o outro, bem como, suscitar questões a respeito de que maneira trabalhar a diversidade cultural e étnica no espaço da educação escolar em específico no ensino de Arte.

Haja vista que o sistema escolar tendencialmente carregado de um modelo monocultural que, de alguma forma privilegia a diferença dos diferentes, ainda

segrega e tem dificuldades de vislumbrar a equidade de oportunidade de ensino para brancos e negros no espaço escolar, “é essencial desnaturalizar as desigualdades e compreender o significado das diferenças” como afirma Pires (2006, p. 108).

É muito comum ouvir que o Brasil é um grande caldeirão cultural e que essa diversidade étnico-racial, está no pensamento e na prática do cotidiano de todos os brasileiros. Esse movimento de fato, está diante dos nossos olhos e se consolida na convivência com o outro e na coletividade.

Essa tendência supostamente amplia as conexões culturais por meio de práticas artísticas em que a diversidade aparece como interlocutora do elo entre as diferentes formas de expressões culturais. Esses aspectos tencionam as bases de como ensinar o valor da cultura artística evocando principalmente o pertencimento indenitário, baseado nos conhecimentos a que propõe as Orientações para uma Educação Antirracista fundamentada nos preceitos da Lei.

Entretanto, as questões colocadas pela Lei 10.639/03 enquanto conquista social dos movimentos sociais negros, provoca uma revisão sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a forma de como este conhecimento está sendo trabalhado ou não nas salas de aula.

Num sentido mais amplo, as orientações para a educação étnico-racial com base no ensino da cultura afro-brasileira e africana, busca discutir e fazer uma revisão geral dos conhecimentos e suas práticas pedagógicas tratadas neste caso no ensino de Arte, no sentido de que estas ações são fundamentais na construção para entender o mundo e contribuir para os direitos humanos alicerçados na – liberdade, Igualdade e fraternidade – Declaração dos Direitos e dos homens e dos cidadãos e fomentar o grande projeto para a consciência cultural dos grupos que sofrem (des)valor artístico cultural principalmente de como são apresentados em livros didáticos.

O ponto mais alto das demandas do que pretende a Lei, está principalmente focada na formação humana. Esse aspecto tem causado várias interpretações de sua aplicabilidade, desde seu significado, conteúdo e até

mesmo de sua aceitação. Muitos educadores entendem como um acréscimo de conteúdos, o que na visão de muitos acarreta um aumento de conteúdos específicos. Outros compreendem que haveria uma mudança de foco, trocando a abordagem eurocêntrica pela africana. Essa tendência de ver a lei como acréscimo de novos conteúdos, ou disciplina específica, foi supostamente vencida depois dos encontros de formação com professores (as), uma vez que as orientações da lei ultrapassaram as barreiras conteudistas.

Assim, a cultura afro-brasileira e africana vem sinalizar, no ensino de arte, a possibilidade, sobretudo, de visibilidade do segmento negro principalmente no campo da educação, ser reconhecido pelas contribuições históricas, nas formas de trabalho, e de um modo geral da cultura. No entanto, criticamos algumas ações pedagógicas que dedica a sua grande valorização, somente refletida no dia 20 de novembro quando do aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, ou o dia 13 de maio quando promulgada a libertação dos escravizados pela Lei Áurea.

Ao contrário, a apresentação desse encaminhamento pode ser também conferida nas publicações do Ministério numa coletânea em que apresenta uma pauta extensa de recomendações para sua implantação e dá conta de que:

[...] à luta histórica dos movimentos sociais negros por uma educação anti-racista; à demonstração de manifestação do racismo no cotidiano escolar; a conceitos necessários à compreensão da questão racial no Brasil; ao poder das linguagens na e para reprodução de preconceitos raciais, bem como à história orientação eurocêntrica da educação brasileira; à ausência da história do continente africano e dos africanos no Brasil e/ou da produção historiográfica sobre esse continente produzida por brilhantes intelectuais africanos; [...] (Henriques, 2005, p. 8).

Observa-se que o significado do cultivo da cultura afro-brasileira e africana, está para além de conteúdos específicos dando conta de que se faz necessária não só uma revisão das questões históricas do negro (a) no Brasil, mas um chamamento às reflexões inerentes às práticas e as posturas para fortalecer uma educação antirracista e antipreconceito à construção da diversidade e principalmente a igualdade de oportunidade racial.

Com efeito, este é o momento em que se aprende a ver o outro, se ver em relação ao outro e se ver no outro. A Arte num sentido mais amplo propicia essa compreensão, através dos seus vários sentidos de cultura. Parece ser este ou deveria ser o desafio dos conhecimentos e suas peculiaridades.

Quer dizer, sair da transmissão pura e simplesmente e sublimar acima de tudo, a contribuição na formação humana, interagir integrando o indivíduo no mundo e respeitando suas expressões culturais, crenças nos espaços e sociabilidades.

Trata-se da compreensão de que a questão racial é complexa e exige um entendimento que reflita na perspectiva dos direitos humanos, as relações amistosas mediadas pelo antirracismo, antipreconceito e antidiscriminação, elementos que regulam de certa forma as relações sociais/raciais, por isso, esse assunto tem exigido atenção de muitos pesquisadores (as) de diferentes áreas do conhecimento. Assim, de alguma forma o projeto da escola deve ou deveria evidenciar ações à promoção e a defesa dos direitos de todos, pontuando, sobretudo, práticas que construam relações de respeito a cultura e os modos de ser dos educandos.

Desse modo, o ensino de Arte deve ou deveria atentar para tal fato social em suas múltiplas linguagens: produzir referenciais positivos nos indivíduos. Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, por meio de várias atividades artísticas que coloca as formas culturais como parâmetro para a cultura da paz, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos direitos universais e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência racial/cultura/social em seus espaços.

Como já se disse antes, o grande marco regulatório que orienta a discriminação racial, o preconceito e o racismo de um modo geral, está na invisibilidade do outro diferente com tratamento de forma perversa e desigual.

Assim, é neste formato que as contribuições da cultura afro-brasileira e africana no ensino de arte contribuem no sentido da sua presença nos conhecimentos que a escola pode oferecer, possibilitando um *modus operandi*

contra violências como práticas racistas que são reiteradamente repetidas a partir de preconceitos, frutos da ignorância que grupos étnicos tidos como superiores têm acerca da história das organizações e do modo de vida daqueles considerados inferiores (SILVA, 1996, p. 168).

5.1. ANÁLISE DE DADOS

Foi realizado um questionário de caráter descritivo para melhor compilação e estudo dos questionados (as)/entrevistados(as), como uma forma de abordagem do problema. Tendo em vista o formato pela qual foi conduzida a pesquisa, ela se classifica como sendo pesquisa qualitativa, uma vez que foi definida a análise interpretativa, ou seja, como os dados foram sendo construídos na realidade cotidiana e analisado pelo pesquisador (a).

O trabalho pode ser classificado também como pesquisa exploratória, uma vez que permite que o pesquisado (a) descreva sua realidade e os efeitos que a mesma cause sobre si, ou sobre seu trabalho, uma vez que também permite o pesquisador (a) ampliar sua experiência sobre os fenômenos em sua volta assim como nos significados das coisas e na compreensão dos problemas (TRIVIÑOS, 1993, p. 105). Os pesquisados constituem em um total de 5 (cinco) professoras RMD's, que lecionam a disciplina de Artes nas escolas que compõem o sistema educacional da Secretaria da Educação localizada na região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná.

Esse grupo de professoras aceitou, sem problemas a responderem os questionários (instrumento de coleta de dados), o qual foi conservado a integridade dos questionados. O sentido da pesquisa qualitativa, não está na quantidade de respostas informativas, mas sim, na consistência da variedade das respostas ou das intenções. Ou seja, um diagnóstico que compreenda um universo do que se esta objetivando estudar.

Na realidade a pesquisa de campo, só foi realizada por meio do aproveitamento das perguntas respondidas via expressa (papel) e como dinâmica

importante o diálogo com cada participante. Esses encontros possibilitaram o entendimento a respeito da finalidade da pesquisa e a formulação de respostas sobre se a lei e/ou se os conteúdos da lei estavam sendo aplicados e/ou incluídos na disciplina de artes dos anos iniciais do ensino fundamental.

5.2. COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário, que Segundo O Prof. Dr. Gilberto Teixeira (FEA/USP),

O questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões. Quanto à aplicação, os questionários fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulários, etc. Podem ser aplicados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Pode incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não.

O uso de questionário como técnica de coleta de dados, tem sido importante na pesquisa social como um elemento facilitador de abordagem metodológica. Além disso, esse tipo de instrumento oferece respostas rápidas que ao serem completadas pelas (os) pesquisados (as), possibilita captar melhor a intenção das respostas. Foram um total de 8 (oito) perguntas iguais para todos os questionados (as), englobando os seguintes temas: dados sobre trabalho, formação, prática pedagógica, tradições culturais, artistas e suas produções, referências identitárias e o conhecimento ou não da Lei 11.645/08. De acordo com os temas citados, as perguntas foram:

1. Há quanto tempo você trabalha com a disciplina de Artes nesta ou em outra Escola?
2. Qual sua formação?

3. Elenque ao menos 5 atividades que você julga importante na disciplina de Arte.
4. Quais datas você considera importante para ser trabalhada com seus alunos (as)? Cite ao menos 3 (três).
5. Existem, no seu entendimento, tradições culturais predominantes em sua escola? Se sim, especifique.
6. Em sua disciplina quais artistas você tem apresentado para desenvolver algumas atividades como: música, dança, teatro, artes visuais, literatura, história oral da cultura etc.?
7. Você conhece a lei 11.645/08?
8. Quais referências identitárias são apresentadas aos seus alunos (as) nos vários campos da sociedade brasileira? Cite ao menos 5 referências e seus respectivo campo de atuação.

Como já se disse, por motivos de salvaguardar a integridade de cada questionado (a), não será revelada sua identidade. Para tanto, usar-se-á as vogais do alfabeto para designar cada participante.

5.3. O que dizem as Professoras RMD's que atuam no Ensino de Artes

A primeira pergunta: há quanto tempo você trabalha com a disciplina de Artes nesta ou em outra Escola? Professora "A" respondeu que trabalha a 5 (cinco) anos. Professora "B" responder que trabalha 1 (um) ano, Professora "C", trabalha há 15 (quinze) anos, Professora "D" trabalha há 4 (quatro) anos. Professora "E", 1 (um) ano como professora.

Vê-se que a experiência entre as professoras é variada indo de 1 (um) ano de experiência a 15 (quinze) anos.

A segunda questão: foi perguntada sobre a formação de cada profissional. Professora "A" é formada em Letras – Português/Inglês. Professora "B" formada em Pedagogia. Professora "C" formada em Educação Artística. Professora "D" formada em Educação Artística licenciatura em Artes Cênicas e Pós-Graduação em Arte-Educação. Professora "E" formada em Pedagogia.

Nota-se que das cinco professoras apenas duas “C” e “D” são formadas na área específica de Arte e duas “B” e “E” em pedagogia e uma “A” formada em Português. Uma das características em relação a formação das professoras RMD's é que a formação na área específica não é uma prerrogativa para atuar na condição de professora RMD. A falta de profissionais na área específica de Arte e uma nova estruturação na base curricular e isso, tem sido um desafio de uma política específica para a resolução do problema. Além disso, a contratação de profissionais na área específica contribuiria para minimizar a questão.

A terceira questão: Elenque ao menos 5 atividades que você julga importante na disciplina de Arte. Professora “A” respondeu que: *em relação a faixa etária trabalhada, considero importante atividades que envolvam coordenação motora, limites de espaço, “desenvolvimento” da criatividade, observação e crítica em obras de arte e criação individual e coletiva.* Professora “B” respondeu: *pintura, texturização, recorte, colagem, dobraduras.* Professora “C” respondeu: *apreciação estética, contextualização histórica, fazer criativo dentro das propostas sugeridas.* Professora “D” respondeu: *desenvolver a sensibilidade às manifestações artísticas, apreciação de obras, relações interpessoais através de exercícios de sensibilização, sensibilização dos sentidos com vendas e vários materiais e elementos a serem experimentados. Reconhecer-se e reconhecer ao outro, Atividades de autorretrato com papéis, sucatas, tintas, lãs. Jogos cooperativos a partir de uma obra de arte, os alunos tem que reproduzir a cena da obra, em grupos, faz-se um sorteio de temas ou artistas que cada grupo irá pesquisar, com a pesquisa, farão cartazes para “vender” seu tema aos outros alunos, que farão uma votação. Os artistas ou temas mais votados serão estudados. Confeccionar a boneca Abayomi com histórias africanas integradas.* Professora “E” respondeu: *releitura de obras, trabalhos com música, fantoches, artesanato de diferentes culturas, teatro.*

Sobre a terceira questão, todas as professoras tiveram a preocupação de responder as atividades que julga importante em relação a disciplina de arte. De todo modo, a professora “A” começa sua resposta com a preocupação voltada a

faixa etária da criança, sem muita objetividade e/ou entendimento daquilo que se está pedindo para que responda. Ela considera que a criação e criatividade são elementos importantes ao desenvolvimento individual e coletivo. Segundo a Antropóloga Margaret Mead citado por Kneller (1987, p. 16), considera “criativa a pessoa que faz, inventa ou pensa algo que é novo para si mesma, podemos dizer que realizou ato criador”. Para Ghiselin (1952), citado por Kneller (1987, p. 13), criatividade é “o processo de mudança, de desenvolvimento, de evolução, na organização da vida subjetiva”. É interessante ressaltar que mesmo a não formação na área específica de arte, a professora “A” preocupa-se com a criatividade de seus alunos, mas não menciona nenhuma atividade em relação às questões referente à Cultura Africana e Afro-brasileira. A professora “B” centraliza os conteúdos pragmáticos da disciplina de arte, portanto preocupando-se às atividades consoantes aos estudos da arte e o fazer como ponto de referência na disciplina de artes. Assim, não revela nenhum conhecimento sobre as questões pertinentes aos estudos da Cultura africana e Afro-brasileira. A professora “C”, quando descreve as atividades, ela expõe de certa forma a teoria triangular, que categoriza três elementos que sustentam a metodologia de seu ensino: apreciação estética, contextualização histórica e o fazer criativo. A professora “C” demonstra certo conhecimento que é específico da área de arte e que ainda emerge uma discussão intensa nos meios acadêmicos. A professora “C” também não evidenciou nenhuma atividade relacionada às questões referente à Cultura Africana e Afro-brasileira.

A professora “D”, ao responder a questão (03) três, elenca várias atividades relacionadas às questões da arte e pontua dentre as atividades elencadas a cultura africana como é o caso da boneca *Abayomi*. A professora “D” demonstra ainda a preocupação integrando o conteúdo da cultura africana, interagindo com os conteúdos da disciplina de artes, o que sinaliza o conhecimento dos conteúdos que integram a cultura africana e afro-brasileira dentro dos conteúdos curriculares da escola em que trabalha.

A professora “E” elenca várias atividades que são de alguma forma

integrada aos conteúdos da disciplina de arte: releitura de obra de arte, música, fantoches, artesanato de diferentes culturas, teatro. Percebe-se que por ser o primeiro ano de experiência profissional na SMED, a professora cuidadosamente, coloca a pique todas as linguagens trabalhadas na disciplina de arte, uma vez como a professora “A” “B” não tem formação específica na área de arte. Como já se disse, o problema da falta específica do professor (a) de arte nos anos iniciais tendencialmente tem causado uma espécie de polivalência no ensino de artes, que vem ocorrendo inclusive para o professor (a) de uma área específica de uma linguagem da arte, sendo uma questão ainda não resolvida principalmente em se tratando do ensino público.

A quarta questão sobre datas comemorativa, no geral todas comemoram datas consideradas importantes, principalmente aquelas ligadas ao calendário social/escolar. Entretanto, a professora “A” mencionou a comemoração do dia do Índio. Intuo a sua resposta da professora “A” por que penso que no substrato social a questão indígena se naturalizou de forma folclorizada, carregada de uma série de estereótipos que fazem desta data, apenas mais uma data que esteticamente é diferente para aos olhos dos pais das crianças e da ludicidade da escola. Assim, o dia do Índio, tem tido uma única lembrança que sai do subsolo e volta sem reconhecimento do seu valor humano e cultural. A professora “B” e “E” comemoram as datas que de alguma forma são traduzidas em comércio, seguindo o calendário social de comemorações. A professora “C” relaciona o sentido de cada data e como foi construída historicamente, como ela mesma disse: *o porquê de tal data, mas nunca a data pela data*. Percebe-se que a professora “C” demonstra uma experiência na condução de sua resposta. Existe um questionamento, uma reflexão a respeito das datas comemorativas, elevando de algum modo as crianças a pensarem o valor de cada momento histórico. A professora “D” citou além do dia da mãe, o dia da Consciência Negra e o dia do Índio. Apesar de recém-saído do estágio probatório que é de 03 (três) anos, a professora “D” demonstra certo interesse nas questões raciais, sociais e, sobretudo culturais, trazendo às datas a memória da cultura escolar. Segundo

Silva (2006), “A cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos, ou sobre a sua linguagem, seja na determinação de suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares” (p. 204). Por isso, pode-se dizer que, a escola é um espaço de interculturalidade que tenciona conforme o dialogo vai se estabelecendo ou não. Entretanto, é mais do que importante que aconteça diálogos entre os seus atores para estabelecer formas de convivência harmoniosa, sobretudo, respeitosa entre os seus representados. Assim, a cultura escolar vai estabelecer “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas” (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100). Por outro lado, Forquim (1993, p. 169), traz o conceito de cultura escolar firmado na proposta de que a cultura escolar perpassa por um conjunto de conhecimentos sistematizados que compõe a base dos saberes onde professores e alunos compartilham desses momentos no interior da escola.

Quando perguntado sobre se existem tradições culturais predominantes em sua escola? Se sim, especifique. Neste caso, entende-se por tradições culturais, tudo que reúne em torno da história política, cultural, social e demais ciências e artes, que nos caracterizam e nos definem como pessoa, povo e região. A propósito, a pergunta foi feita com a intenção de saber se alguma das tradições culturais está relacionada a cultura africana e afro-brasileira. As professoras “A”, “C”, “D” e “E” responderam respectivamente que não. Somente a “B” respondeu que sim, e que além de trabalhar as mostra de atividades referente ao ano letivo, também trabalha a cultura regional. Destaco a resposta da professora “C” que tem uma experiência de 15 anos de magistério atuando na rede, quando afirma *não perceber nada na escola a respeito* da questão. Normalmente as tradições culturais podem de alguma forma passar despercebido no nosso cotidiano, pelo fato de tais tradições estarem, por assim dizer no substrato social, uma vez que não há uma hierarquização das práticas culturais e tampouco uma divisão geral das práticas culturais.

Além disso, 90% das respostas para esta pergunta ou não entenderam a questão ou desconhecem ou ainda ignoram ou simplesmente seguem a cultura escolar como um rito e tem dificuldades de reconhecer a cultura na escola.

A questão 06 (seis) refere-se aos artistas das diversas linguagens da arte: foi perguntado, em sua disciplina quais artistas você tem apresentado para desenvolver algumas atividades como: música, dança, teatro, artes visuais, literatura, história oral da cultura etc.? Para esta pergunta, somente a professora “D” citou arte africana e indígena sem especificar nomes dos mesmos.

A ideia de que a cultura africana e indígena tem espaço na escola apenas no imaginário e/ou no simbólico, se afirma, principalmente quando fica explícito que a maioria dos artistas trabalhados em sala de aula são os tradicionalmente conhecidos e, portanto tem cadeira cativa nos conhecimentos no ensino de arte. São muitas as contribuições de artistas negros ou não negros que trabalham a cultura africana e afro-brasileira em todas as linguagens da arte. Nesse sentido, vejo como estranhamento não mencionarem nenhum artista negro, uma vez que já se passaram 10 (dez) anos da promulgação da Lei 10.639/03, pois, uma coisa é a consciência da Lei, a outra é atitude consciente da Lei.

Certamente a questão 07 (sete), propositalmente foi colocada quase ao final para saber se as questionadas conheciam a lei 11.645/08 que agrega o indígena como protagonista da história e da formação cultural do Brasil.

As professoras “A”, “C” e “E” afirmam não conhecer a lei. Enquanto que as professoras “B” e “D” diz conhecer a referida lei. No entanto, a professora “B” e “D”, na questão 04 (quatro), não mencionou o dia 20 de novembro como pré-requisito de entendimento da lei, além de não relatarem nenhum artista e/ou obra de artistas negros (as). E por fim foram perguntadas, quais referências identitárias são apresentadas aos seus alunos (as) nos vários campos da sociedade brasileira? Cite ao menos 5 (cinco) referências e seus respectivo campo de atuação. A respeito desta questão reforça-se a ideia de que há um desconhecimento da lei que trata sobre a temática das questões das africanidades. Sendo assim, nenhuma professora relacionou referências

identitárias e seu campo de atuação. Nesta questão 08 (oito) esperava que houvesse minimamente alguma indicação de ao menos uma referência artística cultural e sua área de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os preconceitos estão presentes nas escolas. Eles se manifestam de diversas formas tanto simbólica como concretamente. Acabam por se naturalizarem nos saberes escolares bem como na relação com toda comunidade escolar. Ao longo deste trabalho, houve um esforço de mostrar se a Lei 10.639/03 e o desdobramento advindo da Lei 11.645/08 está sendo implementada ou não e as consequentes implicações da omissão dessa prática no ensino de artes na escola.

Em termos das tradições culturais dentro da escola, portanto, a cultura na escola, observou-se que raramente esta questão da cultura africana e afro-brasileira, são colocadas como conhecimentos autenticadores de cultura de valor e de pertencimento principalmente na disciplina de arte.

Os estereótipos que alimentam os preconceitos aumentam de certa forma a discriminação e o racismo. São causados principalmente pela ignorância ou pela falta de reconhecimento e/ou mesmo pela folclorização da cultura do outro diferente.

Pode-se perceber também que a preocupação com os conteúdos estão mais voltados a uma práxis muito mais ligada a um cumprimento de uma pedagogia prática do que uma abordagem reflexiva e crítica sobre a verdadeira função da arte dentro da educação.

Nesse sentido, não se observou nenhuma evidência de artistas negros e suas obras e nenhuma outra atividade que apontasse indícios de um reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira como sustentação de conteúdo na área da arte e dos estudos das tradições culturais no Brasil.

Isso ficou bastante evidente nos dados levantados. De acordo com as

docentes questionadas 03 (três), afirmam não conhecer a Lei 11.645/08 decorrente da Lei 10.639/03. Entretanto, podemos voltar à ideia de que a cultura africana, afro-brasileira e indígena tem espaço na escola apenas no imaginário e/ou no simbólico e se afirma, principalmente quando fica explícito que a maioria dos artistas trabalhados em sala de aula é os tradicionalmente conhecidos e, portanto tem cadeira cativa nos conhecimentos no ensino de arte.

Desse modo, considera-se imprescindível que docentes e alunos e toda comunidade escolar estejam aberto para mudar esta realidade: e isto é um desafio. Pensar modos de como a cultura africana e afro-brasileira e indígena seja visibilizada de forma frequente e positiva no espaço da escola, principalmente disciplina de arte bem como em todos os conhecimentos que transitam no currículo.

Trata-se de desenvolver uma intervenção global radical no interior das instituições e em seus processos curriculares, priorizando a formação continuada. Para tanto, é preciso também chegar a um acordo sobre a importância de construir espaços de discussões e apresentar as tradições culturais como um conhecimento material autenticador de valor e reconhecimento dos grupos humanos mais desfavorecidos, com “o objetivo de respeitar o “outro” e suas diferenças, e considerar como um valor o pluralismo democrático, que obriga desterrar estereótipos e posições hegemônicas” (BARDISA & VIEDMA, 2006, p. 17). Além disso, a mudança de atitude é um caminho imprescindível na transformação do pensamento e das práticas da valorização cultural dos grupos humanos, principalmente aqueles que tradicionalmente sofreram ou sofrem discriminação e preconceitos em relação a sua religião e às suas tradições culturais.

Assim, faz-se necessária a indignação e a não conformação das desigualdades o que gera intensa injustiça social, intelectual e cultural. Esses são pontos fundamentais para ser discutido como exercício da cidadania, que precisam ser visibilizados no interior de cada escola.

Nesse sentido, é na formação docente, que a possibilidade de intervir de

forma consciente e criativa, colocando-se no lugar do outro, imaginando-se como o outro, é que certamente marcará o elo do reconhecimento da importância de cada um dentro da escola e na sociedade. Isto significa dizer, estar atento as diversidades culturais que ocorre dentro e fora do espaço da escola.

Estar atento às pluralidades de manifestações culturais à valorização dos lugares, porque afinal, a cultura nacional, faz parte de nossas raízes, onde seus principais expoentes africanos e seus descendentes foram e continuam sendo de alguma forma excluídos e negados tanto na escola como em outros lugares. Assim, é preciso estar atento também, a propagação da violência racista que nefasta e oculta às referências identitárias negras, levando a negação do pertencimento étnico-racial dos alunos.

A escola é um espaço institucional, autorregulado, com características e objetivos bem definidos (SANTANA, 2007). Por esse motivo também tem a responsabilidade da apropriação dos conhecimentos a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais em todo o seu ensino, seja na formação continuada no ensino de Arte para as docentes RMD's, seja na ênfase em assuntos ligados aos direitos humanos, a partir do respeito e dos modos de convivência entre as pessoas, ou ainda na busca de conhecimento como objetivo de atualização dos modos de pensar, sentir e agir, para o aprimoramento das atividades teórico-prática no ensino de Arte, bem como, em qualquer outra área do conhecimento. A Escola é também um local por onde circulam diversas etnias e, entre tantos motivos, deve se empenhar na luta de situações que resultam com naturalidade a produção e a proliferação de uma pedagogia antirracista que combata violência racial, que vai desde a humilhação até negação do ser humano.

E isto, requer uma tomada de atitude e de posturas enérgicas, corajosas, criativas para sua eliminação. Considera-se também, que a humanização dos espaços dentro e fora da escola, é sem dúvida um debate importante, emergente e atual nas relações humanas sociais. Além disso, a importância como diria Santos (2002), de se debater dentro das disciplinas e discutir os dilemas da sociedade contemporânea, opor-se a uma história do Brasil, a uma história

européia do Brasil, ou norte americana do Brasil, ainda que esteja enraizada, torna-se imprescindível.

Esse impulso é um passo a mais no conhecimento de nós mesmos e das culturas que formam a nossa mente e a nossas práticas, a partir da desconstrução do que somos, como agentes de opiniões, de críticas e autocrítica das nossas ideias, como fontes inspiradoras para mudarmos os espaços distorcidos e transformá-los em espaços de justiça e direitos humanos.

Contudo, se entendermos que conhecer a nossa cultura e herança africana faz parte do processo de formação dos sujeitos sociais e se reconhecemos que uma parte significativa da nossa formação histórica e social referente à África e à cultura afro-brasileira não tem sido trabalhada a contento pela escola, só poderemos confirmar a importância da inclusão dessa discussão no currículo escolar, mesmo que seja por força da lei. (GOMES 2008, p.71).

Enfim, aproprio-me ao pensamento de Pires (2006, p. 108), sobre a questão do racismo, do preconceito e da discriminação cultural negativa que segrega e aperfeiçoa as desigualdades, ocultando formas de igualdades que distanciam negros, brancos e demais etnia a vislumbrar a equidade de oportunidade no espaço escolar, quando diz que “é essencial desnaturalizar as desigualdades e compreender o significado das diferenças”.

De fato, é preciso combater diuturnamente as violências explícitas e simbólicas nos espaços escolares e avançarmos na revisão da nossa consciência na superação do racismo e seus efeitos perniciosos que está ainda profundamente enraizado no imaginário social.

Contudo, a escola configure-se num ambiente fundamental para a superação das desigualdades raciais e superação do racismo, principalmente quando a cultura da arte é colocada como representação de destaque na identificação de um povo, sendo responsável por boa parte da formação cidadã dos alunos (as). Igualmente é no processo de aprendizagem, exercido na escola, que os alunos (as) recebem as primeiras concepções de mundo e buscam posicionar-se neste espaço mundo por meio da cultura e da arte.

Nesse sentido, o ensino de artes pode construir subsídios para a desconstrução dos estereótipos negativos que são atribuídos aos negros e ao continente africano e com isso darem passos significativos às visibilidades construindo um reposicionamento das relações raciais na educação brasileira, onde os alunos possam entender as complexidades das diversas visões de mundo bem como ajudá-los em suas percepções e formação de pensamento crítico em relação às desigualdades raciais, como também auxiliá-los na sua forma de posicionar-se sobre o mundo em sua volta.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, C. G. F. do. Cadernos de Educação | FAE/PPGE/UFPel | Pelotas [32]: 161 - 180, janeiro/abril 2009.
- APPOLINÁRIO, F. Dicionário de Metodologia Científica, 2º Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2011.
- ARROYO, M. G. "Assumir nossa diversidade Cultural". Revista de Educação AEC. Ano 25 nº 98, jan/mar., 1996, p. 42-50.
- BAIBICH, T. M. Pensando Bem: material didático sobre os saberes e as práticas do preconceito no ambiente escolar. Curitiba: UFPR, 2005.
- _____. Os Flintstones e o preconceito na escola. Educar, Curitiba, n.19, p.111-129, 2002.
- _____. Preconceito e Escola: vocabulário de conceito e palavras-chaves. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
- _____. & SOARES, E. G. Do quilombo à escola: os efeitos perversos das violências sociais silenciadas. Anais do III Congresso Ibero Americano sobre Violências nas Escolas. (Recurso Eletrônico). PUC-PR. 2008.
- BARDISA, T. & VIEDMA, A. (Coords.). Convivência escolar. Madrid: UNED, 2006.
- BENTO, M. A. Cidadania em Preto e Branco. São Paulo: Ática, 2005.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. G. A Reprodução. Elementos para a teoria dos sistemas de ensino. Tradução de Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970, 6º edição revisitada 2013.
- BRASIL LEI FEDERAL nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, MEC, 2003.
- BRASIL LEI FEDERAL nº 11.645, de Agosto de 2008. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, MEC, 2008.
- CANDAU, V. M. (coord.). Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CASHMORE, E. Dicionário de Relações Étnicas e Raciais. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, E. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. CAVALLEIRO, E. dos S. Introdução. In: Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei 10.639/03. Brasília, SECAD, 2005.

COSTA, R. L. S. da; DUTRA, D. F. A lei 10639/2003 e o ensino de geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. In: 10º Encontro nacional de Prática de Ensino em Geografia, 30 de agosto a 02 de setembro de 2009. Porto Alegre.

CUNHA, L. A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.

DIMENSTEIN, G. O Cidadão de Papel. São Paulo: Ática, 2009.

DIAS, L. R. Quantos Passos já Foram Dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília: MEC, 2005.

DURKHEIM, E. A divisão Social do Trabalho. Lisboa: Ed. Presença, 1984.

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012 em <http://www2.unimep.br/endipec/2587p.pdf> último acesso 05/12/2013.

FORQUIN, J. -C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo. São Paulo, FCC, 1986. 2v.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira; 1995.

_____. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.

GOMES & SILVA, P. B. G. (orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. GOMES, N. L. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marlene; HERINGER, Rosana. (Orgs.). Caminhos Convergentes: estado e sociedade na

superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALHEIRO, E. (Org.). Racismo e anti-racismo. Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, V. M. e MOREIRA, A. F. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

HONNET, A. Luta por Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

HOSEMBALG, C. A. (1979). A discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução Patrick Beurglion. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

HENRIQUES, R. Apresentação. In: Ministério da Educação. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03. Brasília- DF: MEC/UNESCO, v. 1, 2005.

KNELLER, G. F. Arte e Ciência da Criatividade. Trad. J. Reis, 5º Ed. São Paulo: Ed. IBRASA, 1987.

ROSEMBERG, F. “Relações raciais e desenvolvimento escolar”. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

_____. O Branco no IBGE continua sendo branco na ação afirmativa? In Estudos Avançados 18 (5) São Paulo: 2004.

PAIXÃO, M. e CARVANO, L. M. (orgs.). Relatório Anual das Desigualdades

Raciais no Brasil: 2007-2008. Rio de Janeiro: Editora Garamond. 2008.

PIRES, R. A. Educação de Jovens e Adultos. In: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

RAWLS, J. Uma Teoria da Justiça. Trad. Almiro Pisetta e Lenira Maria Rimoli Esteves, 2º ed., São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, I. de. (org.). Relações Raciais e Educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, R. de. Tramas da Cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar. 2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

TRIVIÑOS, M. S. Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo, 1993

MUNANGA, K. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. e GOMES, N. L. O Negro no Brasil de Hoje. São Paulo: Global, 2006.

_____. K. Origem e histórico do Quilombo na África. Revista USP. São Paulo, nº 28,1996, p. 56-63.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. In: Estudos Avançados 18 (50), São Paulo: USP, 2004.

MONTEIRO, H. "Professores e Pesquisadores em Formação". In: GONÇALVES & SILVA, Petronilha B., CÂMARA, Engels; MONTEIRO, Hilda. Multiculturalismo e Ensino fundamental; da Pesquisa à sala de aula. São Carlos: UFSCar - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, 2001. (divulgação restrita).

NASCIMENTO, A. do. O Negro Revoltado. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

_____. A. O Quilombismo. Petrópolis: Vozes, 1980.

NOVOA, A. (Coord.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, R. de. Tramas da Cor: enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar.

2ª ed. São Paulo: Selo Negro, 2005.

OLIVEIRA, I. de. (org.). Relações Raciais e Educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PINTO, R. P. O Livro Didático e a Democratização da Escola. 1981. 176f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1981.

RIBEIRO, M. O Brasil pela igualdade racial. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 28 de janeiro de 2005, p. A3.

SMED – Secretaria da Educação de Araucária, 2009-2010.

SANTANA, J. Rap e Escolaridade: um estudo de caso com afro-descendentes na condição de Liberdade Assistida em Sorocaba/SP. (dissertação de mestrado). Sorocaba: Universidade de Sorocaba, 2005.

_____. Rap, educação, justiça e escola: a visão de afrodescendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba (SP). In: GONÇALVES, L. A. O. & PINTO, R. P. (orgs.). Educação. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTANA, J. A Lei 10.639/03 e o ensino de arte nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista. 2010. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná. In: RODRIGUES, M. E. Cultura afro nas aulas de Arte. Revista Presença Pedagógica. Minas Gerais, v. 18/nº108 Editora Dimensão, Nov/dez. p. 33-37. 2012.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo no Brasil. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2004.

SANTOS, S. A. (Org.). dos. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas /– Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SANTOS, G. A. dos. A Invenção do Ser Negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. 1ª ed. – São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SANTOS, M. O País Distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, & Lobato, F. Ações afirmativas – Políticas públicas contra as desigualdades raciais. São Paulo: DP&A, 2003.

SILVA, J. C. G. da. Cultura afro-brasileira e patrimônios culturais africanos nos currículos escolares: breve memória da lutas por uma educação antirracista. IN: GUIMES, R. F. & PERÓN, C. M. R. (Org.). Racismo e Educação: contribuições para a implementação da Lei 10.639/03. Minas Gerais: Edufu, 2011.

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

_____. (orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVÉRIO V. R.; SILVA P. B. G. e. Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica /organização, – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SOARES, E. G. Do Quilombo à escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. Dissertação de Mestrado, UFPR, 2008.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000 a.

SEMPRINI, A. Multiculturalismo. São Paulo: Edusc, 1999.

http://www.girafamania.com.br/girafas/lingua_ioruba.html

<http://www.planalto.gov.br/seppir/noticias/2004/62.htm> sobre o atlas 2004.

<http://www.serprofessoruniversitário.pro.br/> Último acesso em 08/11/2013.

<http://www2.unimep.br/endipe/2587p.pdf>