

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS INOVADORAS NA GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

MÔNICA LUIZA SIMIÃO PINTO

A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:
REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CURITIBA

2015

MÔNICA LUIZA SIMIÃO PINTO

A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:
REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Trabalho apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva.

CURITIBA

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

MÔNICA LUIZA SIMIÃO PINTO

A LEI 10.639/03 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS:
REFLEXÕES SOBRE RELATOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Trabalho apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Doutor Paulo Vinicius Baptista da Silva
Orientador - Setor de Educação da Universidade Federal, UFPR.

Mestre José Antonio Marçal
Avaliador – Mestre em Educação, UFPR.

O presente trabalho foi aprovado, obtendo nota 9,0, conforme avaliação da banca.

Curitiba, 18 de setembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a minha família, em especial meu esposo e filho, e todos que estiveram ao meu lado durante todo o decorrer da Especialização.

Aos colegas de curso, pelas horas de companheirismo durante as aulas, trocas de experiências e principalmente pelos ensinamentos.

Ao colega de estudos José Antonio Marçal e colega Fernanda Christina da Silva Castanheiro.

Aos colegas de trabalho, em especial à Cristiane Ribeiro da Silva.

Aos meus professores de Ensino Básico, em especial o Prof. Dr^o. Jair Santana.

A todos os professores (as) que lecionaram durante o curso, em especial, ao Prof^o. Dr^o. Hilton Costa, Prof^a. Dr^a. Débora Oyayomi Cristina de Araujo e Prof^o. Dr^o. Paulo Vinicius Baptista da Silva.

À instituição, Universidade Federal do Paraná, que através do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB disponibilizou este curso que será de imensa valia para meu exercício profissional.

***Hasta que lós leones tengan sus
propios historiadores, las historias de
cacería seguirán glorificando al
cazador.***

Provérbio africano

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais presente na Lei 10639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está presente em práticas pedagógicas retratadas por docentes na Coletânea de Relatos Curso Arte Afro-Brasileira no Ensino Fundamental, produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Após doze anos de implementação da referida lei, buscar-se-á compreender se na prática relatada estão contempladas as questões que envolvem a Educação das Relações Étnico-Raciais, presentes tanto na lei quanto das Diretrizes indicadas. Objetiva-se resgatar a partir da coletânea o pensamento dos professores (as) sobre a Arte Afro-Brasileira e as questões raciais, percebendo ainda como eles (as) se revelam a respeito da temática. Com base na realidade de descaso com relação ao Educação das Relações Étnico-Raciais, já debatido por Silva (2005), Rocha (2006) e Santana (2010), entre outros autores, é de grande relevância discutir como ocorrem práticas pedagógicas na atualidade.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Espaço escolar. Lei 10.639/03. Prática pedagógica.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar como la temática de la Educación de las Relaciones Étnico-raciales se manifiesta en las prácticas pedagógicas narradas por maestros en una antología de relatos de un Curso de Arte Afrobrasileña de la Enseñanza Fundamental, organizada por la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba. La referida temática está presente en la Ley 10639/03 y en los Lineamientos Nacionales Brasileños para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales y para la Enseñanza de la Historia y de la Cultura Afrobrasileña. Doce años después de la implementación de la ley supra citada, se procurará comprender como la Educación de las Relaciones Étnico-raciales está implicada en las prácticas relatadas. A partir del análisis de los relatos se pretende conocer las nociones de los docentes sobre Arte Afrobrasileña y raza, y se discurre sobre el asunto. A partir de la premisa de que hay una realidad de negligencia en relación a la Educación de las Relaciones Étnico-raciales, ya debatida por Silva (2005), Rocha (2006) y Santana (2010), entre otros, se hace relevante discutir como ocurren esas prácticas pedagógicas en la actualidad.

Palabras-clave: Educación de las Relaciones Étnico-raciales. Espacio escolar. Ley 10639/03. Práctica pedagógica.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CONJUVE	- Conselho Nacional de Juventude
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CN	- Constituição Nacional
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	- Conselho Pleno
FONAPER	- Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
TEN	- Teatro Experimental do Negro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	p.01
2 A LEI 10.639/03 E O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA.....	p.05
3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.....	p.11
4 A COLETÂNEA DE RELATOS DO CURSO DE ARTE AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS.....	p.17
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.27
REFERÊNCIAS.....	p.30

1 INTRODUÇÃO

A diversidade racial no Brasil tem sido um tema que vem ganhando espaço nas pesquisas dos programas de Pós Graduação *Lato Senso* e *Stricto Senso*, e vem também de alguma forma contribuir para as discussões a respeito das relações étnico raciais no Brasil. Como já se sabe, em pesquisas anteriores como a de Abdias Nascimento na década de 1940 com o Teatro Experimental do Negro – TEN, a questão do negro e a invisibilidade da cultura africana e Afro-brasileira se constituíam num problema dentro e fora das escolas.

Tais observações fizeram com que uma mobilização popular nacional em específico a do movimento negro, voltasse para a discussão da presença positiva da história da população negra nos currículos escolares.

De acordo com a história das relações raciais no Brasil, o desrespeito ao negro bem como a sua cultura ainda é um problema para ser solucionado em nosso país. Ainda é possível observar cada vez mais uma sociedade racista, violenta e preconceituosa. A revista *Carta Capital* de 2013, traz num de seus artigos a questão da violência contra negros no Brasil. A pesquisa mostrou que em 2010 morreram no Brasil 49.932 pessoas vítimas de homicídio, ou seja, 26,2 a cada 100 mil habitantes. 70,6% das vítimas eram negras.

Ainda em 2010, 26.854 jovens entre 15 e 29 foram vítimas de homicídio, ou seja, 53,5% do total; 74,6% dos jovens assassinados eram negros e 91,3% das vítimas de homicídio eram do sexo masculino. Já as vítimas jovens (ente 15 e 29 anos) correspondem a 53% do total e a diferença entre jovens brancos e negros salta de 4.807 para 12.190 homicídios, entre 2000 e 2009. Os dados foram recolhidos do DataSUS/Ministério da Saúde e do Mapa da Violência 2011¹.

Nota-se que houve uma matança indiscriminada de jovens negros no Brasil. Esta realidade está posta dentro das estruturas da sociedade, em que a visibilidade do negro (a), aparece muito mais nas estatísticas da mortalidade do que na valorização da pessoa humana e sua cultura.

¹ Diagnóstico produzido pelo Governo Federal apresentado ao Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE mostra vetores importantes desta realidade, para além dos socioeconômicos: a condição geracional e a condição racial dos vitimados. Fonte: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-contra-jovens-negros-no-brasil>>. Acesso em 15/12/2012.

No campo da educação brasileira a realidade parece ser a mesma, quando se refere ao ensino da cultura africana e afro-brasileira. A temática étnico racial nas escolas ainda tem dificuldades de se estabelecer. A Lei 10.639/03 que instituiu no currículo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira é uma das possibilidades em evidência para combater o racismo e seus efeitos nocivos.

A Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.9.394/96, e da outras providências: as disciplinas de História, Educação Artística e Literatura deverão contemplar a questão étnico racial, a cultura e a história do negro na sociedade brasileira e, o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra.

Desse modo, para que esta lei pudesse ser aplicada e sistematizada, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, o Parecer 03/04, homologado pelo Ministério da Educação, que fundamentou a Resolução n.1, de 17 de junho de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras².

O Parecer aponta ainda as várias possibilidades para se trabalhar a temática da lei, com implicações multiculturais e raciais da realidade brasileira. Trata-se de elevar o respeito às diferenças e aos diferentes, produzindo ações antirracistas e anti preconceitos para a construção de uma cultura da paz. (CANDAUI, 2000).

Tendo em vista este quadro, no período de 2006 a 2012, como docente da Rede Municipal de Curitiba, houve necessidade de buscar documentos ou referências dentro da Secretaria Municipal de Educação do Município que norteassem o trabalho pedagógico. Havia necessidade de compreender melhor a temática e buscar metodologias que simplesmente não reproduzissem a imagem inferiorizada da pessoa negra, nem reforçassem o preconceito velado existente na sociedade brasileira.

Desde a criação da já citada lei até o início de produção deste trabalho, dentre os documentos oferecidos aos docentes da Rede Municipal em questão havia apenas um, produzido no ano de 2008, intitulado “Coletânea de Relatos Curso Arte Afro-Brasileira no Ensino Fundamental”³. Este documento foi produzido a partir dos

² Será denominada em alguns momentos neste trabalho apenas como Diretrizes Curriculares ou Diretrizes Curriculares Nacionais.

³ PEDROSO (2008).

projetos desenvolvidos como conclusão do curso de capacitação oferecido aos docentes da rede nos anos de 2007 e 2008. Em forma de relatos, os projetos retratam as atividades desenvolvidas pelos professores (as) em diferentes escolas, contemplando a temática étnico-racial no contexto escolar.

A coletânea traz em sua apresentação, feita pela então secretária municipal de educação, seu objetivo: promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e valorizar o trabalho desenvolvido pelos docentes. Não há pretensões científicas com a publicação do documento, mas de expor aos demais docentes uma possível metodologia de ensino da cultura afro-brasileira e africana na área de Artes.

A partir da leitura deste material, percebeu-se a necessidade de investigar mais a fundo o sentido do trabalho e as perspectivas das docentes produtoras, bem como o impacto gerado por tais ações. Porém, uma pesquisa de campo seria inviável a partir dos relatos, uma vez que muitas profissionais não executaram mais as ações ou mudaram de escola. Optou-se por elencar para o estudo duas ações descritas no material. Dessa forma, partindo do pressuposto que o ensino da cultura afro-brasileira e africana está previsto em lei, de que maneira a Educação das Relações Étnico-Raciais está contemplada em dois projetos desta Coletânea, levando em consideração as proposições apontadas pelos docentes, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

O interesse pelo estudo da temática da referida lei envolve saber ainda se esta, após doze anos de sua implementação, está contemplada de forma positiva, principalmente nos cursos de formação de professor (a), em específico nesta Coletânea de Relatos. Quer dizer, se passados todos esses anos, o que falam sobre o negro (a) bem como a reprodução de sua condição referente a sua história, estão reforçando ou não o racismo, o preconceito e a discriminação racial, a partir do que escrevem.

Esse trabalho tem por finalidade resgatar a partir da Coletânea o pensamento dos professores (as) sobre arte afro-brasileira e as questões raciais. Além disso, perceber como os professores (as) se revelam a respeito da temática da Lei em exemplos de suas ações. Desse modo, torna-se cada vez mais importante a discussão do tema, uma vez que a escola, de modo geral, está marcada pelo

descaso com relação à cultura afro-brasileira, desde os livros didáticos até a discriminação entre os próprios alunos (as)⁴.(SANTANA, 2010).

Segundo Rocha (2006, p.75) “[...] o sistema escolar reproduz uma série de conceitos, ideias e práticas que corroboram com a construção do mito da inferioridade do negro”. Com base nessa realidade de descaso com relação a arte afro-brasileira considera-se relevante levantar discussões em torno da cultura do negro e as relações étnico-raciais, por entender que estas estão atreladas ao pertencimento cultural e que o não reconhecimento da cultura afro-brasileira na escola caracteriza-se como uma desigualdade racial, preconceituosa e discriminatória.

O primeiro capítulo apresenta uma breve análise sobre o ensino da cultura afro na escola e a Lei 10.639/03, buscando subsídios para compreender a importância da temática em sala de aula e nas diversas áreas do conhecimento.

O segundo capítulo, examina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de perceber os conceitos e paradigmas que deverão nortear a prática pedagógica.

No terceiro capítulo, por sua vez, são analisados dois relatos da referida coletânea, sendo intitulados “Projeto A” e “Projeto B”⁵. A escolha se deu por tratarem de questões não comuns aos demais projetos⁶. Pretende-se verificar se os objetivos propostos foram atingidos, a partir da metodologia e materiais utilizados, bem como se estão de acordo com a Lei 10.639/03 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

⁴ Esta atitude gera estigmas, que são ‘marcas’, ‘impressões’ ou ‘rótulo’, que torna visível traços extraordinários, ruins ou negativos, desqualificando e discriminando uma pessoa ou grupo social.

⁵ O título dos projetos, bem como o nome de suas autoras será mantido em sigilo.

⁶ O projeto A, por é o único a fazer um resgate de personagem histórico negro da cidade. Já o projeto B traz questões referentes a corporeidade e a música por exemplo.

2 A LEI 10.639/03 E O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA

A Lei 10.639/03 surgiu a partir do Projeto de Lei n. 259, da deputada Esther Grossi e deputado Benhur Ferreira, no ano de 1999. Foi promulgada em 09 de março de 2003, incluindo no currículo dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, alterando a LDBEN n. 9394/96.

Com o intuito de regularizar a lei, em 10 de março de 2004, o CNE aprovou o Parecer 03/04, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Este documento propõe ações pedagógicas e orientações quanto a aplicabilidade da lei no cotidiano escolar.

Segundo a Lei, a temática da História e Cultura Afro-brasileira, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio nas redes públicas e particulares de todo o país, deve ser aplicada em todas disciplinas, mas em especial em História, Língua Portuguesa, Literatura e Educação Artística. Pode-se incluir ainda a disciplina de Ensino Religioso⁷. Não obstante, apesar de não mencionadas nos documentos oficiais, as demais áreas do conhecimento deveriam ser incluídas nesse processo.

A preocupação por uma mudança curricular constitui-se de uma longa caminhada de luta, destacando-se o Movimento Negro:

É antiga a preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. (NASCIMENTO, 1993, p.11).

Rocha (2006) levanta em seu trabalho diversas ações anteriores ao ano de promulgação da Lei, como o I Fórum sobre o Ensino da História das Civilizações

⁷ Esta disciplina não é referenciada na Lei 10.639/03. Porém, a Lei 9.475/97 trouxe uma nova redação do Artigo 33 da LDBEN – n. 9.394/96, colocando o Ensino Religioso como parte integrante da formação básica do cidadão. Estudos realizados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, afirmam que esta disciplina como parte do projeto educativo é necessária para o estabelecimento do diálogo. “Ele é instrumento que auxilia na superação das contradições de respostas isoladas de cada cultura” (FONAPER, 2009, p.46). Cabe aqui a importância de se incluir a temática da História e Cultura Afro-Brasileira na disciplina de Ensino Religioso, uma vez que dentro desta cultura o fenômeno religioso também está presente.

Africanas nas Escolas Públicas, realizado em 1991 pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro; o I Fórum de Cultura Afro-brasileira de Londrina, em 1996; o I Encontro Nacional de Trabalhadores em Educação Anti-Racista da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, neste mesmo ano; a apresentação do caderno sindical Educação, Gênero, Raça e Classe, produzido pela APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Paraná, em 1995, entre outras.

Ele faz ainda uma análise interessante da repercussão da lei na mídia nacional. Inúmeras críticas foram apresentadas, em especial nos jornais de grande circulação como a Folha de São Paulo. Entre elas a falta de inclusão da cultura indígena, o que só ocorreu mais tarde, com a Lei 11.645/08, que incluiu essa temática no currículo escolar. O que mais chama a atenção nas declarações do trabalho do autor é o fato de não se achar necessária a obrigatoriedade do ensino através da lei, entendendo que a LDBEN já contemplaria a questão da “formação do Brasil por diferentes etnias”. Outro fator apontado diz que a obrigatoriedade tiraria a autonomia do trabalho na escola.

Apesar das críticas, os estudiosos e teóricos do assunto afirmam que há a necessidade da Lei para que efetivamente haja uma mudança no currículo e nas abordagens até então desenvolvidas na escola. Dessa forma, as políticas afirmativas, embora possuam inúmeras contradições, contribuem para a transformação social, abalando as estruturas da ordem vigente. (ROCHA, 2006).

A Lei não deixa de ser parte das ações dessas políticas no Brasil neste início de século⁸. Ela se configura, portanto, em uma conquista histórica, que deve trazer avanços na mudança das relações sociais, especialmente no combate ao racismo. Mas para isto, ela precisa estar vinculada a perspectiva de uma superação da ideologia de superioridade racial. Precisa ser uma ferramenta para a desconstrução do silêncio histórico da população negra nos bancos escolares e da ideologia da “Democracia Racial”⁹.

⁸ Há um debate dentre os envolvidos com a temática se a Lei 10.639/03 é ou não uma política afirmativa. Rocha (2006) afirma que o Movimento Social e o Estado a incluem nesta. No entanto, a partir da definição de Cashmore (2000), indica que tais políticas são entendidas como transitórias, vistas a colocar determinados grupos historicamente discriminados no mesmo patamar social dos demais. Após este processo devem ser suprimidas. Assim, a lei não se configuraria como uma política de ação afirmativa.

⁹ Conceito que aparece em Baibich (2002), Castro *et. al* (2005), Nascimento (1978) e Santos & Silva (2005), referente ao fato de se considerar a relação entre brancos e negros no Brasil harmônica, desfrutando ambos de iguais oportunidades de existência

Em nosso país, que é tido pelo imaginário mundial e por si mesmo como um paraíso de mestiçagem, a hipocrisia do não questionamento suficiente no que tange às diferenças, que são muitas, tem permitido a manutenção e o agravamento do silêncio que fala em favor do preconceito. A não-pluralidade na educação é apenas uma das formas de preservação do grande tapete da “democracia racial” que esconde a falta de democracia real. (BAIBICH, 2002, p.113).

O currículo ao omitir ou tornar invisível a população negra reforça o estereótipo da inferioridade. Quando esta chega aos conteúdos escolares, se apresenta na figura do escravo, um sujeito sem passado, incluído na História só a partir desse fato. A resistência ao sistema escravista aparece, quando muito, na figura de Zumbi dos Palmares. Isto reduz a importância e a incidência de resistência nos mais de 300 anos de escravidão no Brasil. Conhecimentos sobre ofícios, técnicas agrícolas, Medicina e Matemática como vindos da África são negados. Isso se confirma tanto no imaginário, quanto nas práticas da vida cotidiana:

A presença dos negros nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-política-econômica pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas. (SILVA, 2005, p.25).

Este é um dos motivos pelos quais a Lei 10.639/03 se legitima. Há urgência na mudança dos paradigmas através dos quais a Europa tornou-se o centro do mundo e da sabedoria. Sem esta mudança, não se pode falar em transformação social e cidadania plena. A existência de uma Lei vem atender aos anseios de uma população historicamente excluída e que necessita ser visualizada, compreendida e valorizada.

A escola torna-se palco privilegiado para esta questão. Segundo o Parecer 03/04 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004), a cultura afro-brasileira se refere a identidade, história e cultura dos afro brasileiros, ou seja, negros e/ou descendentes africanos. Para Lima (2005), esta cultura envolve o patrimônio cultural produzido pelos negros, que contribuíram com seus conhecimentos, suas línguas e seu jeito de viver para a produção do que veio a ser a sociedade brasileira. O

entendimento deste conceito é o primeiro passo para a discussão de como ensiná-lo na escola, especialmente na busca da superação do racismo¹⁰.

A escola, a família, o Estado e a sociedade possuem particularidades que podem ser utilizadas para reduzir a discriminação racial. Juntas, estas instituições devem mobilizar as crianças e jovens para promover princípios de respeito às diferenças.

A sociedade deve se preocupar com a defesa do direito de todas as pessoas e grupos, mas é dever do Estado garantir o respeito e a promoção destes direitos¹¹. No entanto os governos não conseguem sozinhos tornar realidade todos os princípios estabelecidos pelas leis. É necessária uma atuação conjunta.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a mídia e as escolas vem evitando o tema há muito tempo, veiculando a imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, que vive imerso em uma suposta “democracia racial”. Ideias que representam a rejeição dos valores de matriz africana, juntamente com a negação do racismo se unem ao “ideal de embranquecimento”, da miscigenação e da cordialidade brasileira, reforçando este mito. (SANTOS & SILVA, 2005).

Entre os ingredientes que definem o mito da democracia racial, estão as argumentações que tentam responsabilizar o negro, defendendo que estes são racistas e se auto discriminam. O que a sociedade não considera quando tece este tipo de concepção é que se identificar como negro no Brasil, é identificar-se com a possibilidade eminente de fracasso. (CASTRO, 2005, p.19 *et. al*).

Assim, imbuídos deste mito, muitos professores (as), alunos (as) e a equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente, acabam por manifestar racismo, discriminação social e étnica, violando os direitos dos cidadãos.

A superação da discriminação ocorre juntamente com o reconhecimento das diferentes regiões, grupos, indivíduos e de seu contexto histórico, consolidando-se em um espírito democrático. A escola tem um papel essencial neste sentido, por isso

¹⁰ “Como conceito, racismo diz respeito às práticas que usam a ideia de raça com o propósito de desqualificar socialmente e subordinar indivíduos ou grupos, influenciando as relações sociais” (SEYFERTH, 2002, p. 28).

¹¹ O Estado tem dois importantes papéis: o indutor (obrigação de implantar políticas públicas e culturais) e garantidor (garantir a execução de tais políticas).

sem essa iniciativa básica seria praticamente impossível iniciar um trabalho eficaz para alterar a visão preconceituosa que a sociedade possui.

É praticamente impossível negar as diferenças individuais entre os sujeitos de uma determinada cultura, assim como a variabilidade dos indivíduos de diferentes grupos sociais. A constatação da singularidade humana observável inclusive pelo senso comum, levanta o problema da origem destas diferenças. Esta questão foi, ao longo do tempo, objeto de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento [...] Para a educação, o problema se coloca de uma outra forma: o que fazer com a diferenças encontradas? (REGO, 2007, p. 48).

Os valores não podem ser totalmente transformados dentro de uma sala de aula, mas este espaço tem um papel fundamental, pois é o local onde convivem crianças de origens, costumes, dogmas religiosos e visões de mundo diferentes. Também é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio com a diferença. Por meio do conhecimento sistematizado sobre a diversidade cultural e social do país, o educando reflete sobre como viver com ela. Isto implica pensar acerca da identidade pessoal e coletiva, dentro do contexto social em que ocorrem suas construções:

[...] a fronteira étnica canaliza a vida social.[...] A identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento. Logo, isso leva à aceitação de que os dois estão „jogando o mesmo jogo“, e isto significa que existe entre eles um determinado potencial de diversificação e de expansão de seus relacionamentos sociais que podem recobrir de forma eventual todos os setores e campos diferentes de atividade. [...] assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas critérios e sinais de identificação, mas igualmente uma estruturação da interação que permite a persistência das diferenças culturais. (BARTH, 2000, p. 196).

Para mudar atitudes preconceituosas é imprescindível transmitir às crianças conhecimentos que permitam uma crença arraigada na liberdade, no respeito e apreciação de tradições e valores alheios. Infelizmente, há muito a se fazer para que isto realmente ocorra.

[...] raríssimos estudos tratam, do ponto de vista psicológico, das relações entre criança e intercâmbio cultural, em um sentido amplo. Há estudos, sobretudo no campo da lingüística e da antropologia, que tratam da apreensão e da elaboração cultural pela criança, mas especificamente de seu grupo de origem. Contudo, propor a criança uma abertura para culturas diferentes da sua, englobando conteúdos atitudinais, tem sido pouco usual. (BRASIL, 1997, p.32).

Durante anos a escola disseminou a ideia de um Brasil sem diferenças, formando originalmente por três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro¹². Esta concepção neutralizou as diferenças culturais, subordinando uma cultura à outra. Enquanto isso, o país foi concebido numa perspectiva de democracia, que valorizava todos os povos e os recebia de “braços abertos”.

Para Santana (2010) a escola é responsável pela representação positiva dos afrodescentes, o que vem diretamente de encontro a intenção da Lei 10.639/03. Segundo o autor, deve-se compreender a lei como uma importante política de ação afirmativa, que somada a outras demandas e lutas dos movimentos negros, colabora para a superação do racismo e para a promoção de uma educação das mentalidades. Isso significa a transformação de atitudes na sociedade e especialmente na escola.

Nesse sentido cabe ainda destacar o papel dos docentes nesse processo de transformação. Eles possuem total relevância por serem os que planejam as ações diretas de ensino. É com eles que os alunos (as) passam a maior parte do tempo em que estão na escola. Suas práticas necessitam estar alinhadas às políticas de afirmação, na direção de dissipar preconceitos, desmistificar estereótipos e envolver o ensino da cultura afro e afro-brasileira na perspectiva da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a temática. A mudança desta prática pedagógica poderá influenciar positivamente no fortalecimento da identidade negra, no exercício da cidadania, na inserção com autonomia nas práticas sociais, bem como na promoção de um mundo de direitos e sem racismo, tanto na escola como fora dela.

¹² Holanda (1995) repudia o mito de que a formação do povo brasileiro se deu devido ao encontro e mestiçagem das “três raças” (*branco, vermelho e negro*). Recusa o conceito biológico de “raças humanas”, pois considera que ao utilizá-lo se está impondo uma condição biológica que hierarquiza e oprime os indivíduos. Para ele, o brasileiro é resultado da condição humana de suas transições culturais em cada contexto histórico, sendo simplesmente um ser humano.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

O Conselho Nacional de Educação – CNE, através da Resolução n.1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento foi fundamentado no Parecer do CNE/CP 03/2004, de 10 de março de 2004, homologado em 19 de maio de 2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, da Câmara de Educação Superior do CNE.

Ambos os documentos visam regulamentar o disposto na Lei 10.639/03 que, como já dito anteriormente, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas em todo o país.

As noções de cultura e diversidade, segundo Abreu & Mattos (2008) já se faziam evidentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação – MEC. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), por exemplo, instituíram conteúdos de história africana e trouxeram como um dos temas transversais a serem desenvolvidos na escola a “pluralidade cultural”. A grande crítica que reside aqui, segundo as autoras, foi de que tais documentos tratam de uma cultura uniforme, sem diferenças, o que não ocorre na realidade. Trazem um início de reflexão da importância de se discutir em sala de aula as questões raciais, mas numa abordagem de um contexto sem conflitos ou hierarquias.

Tanto para Rocha (2006) quanto para Abreu & Mattos (2008) estas manifestações são na verdade sinais das lutas dos chamados movimentos negros e antirracistas, tanto na esfera política quanto educacional.

A Resolução 01/04 do CNE possui nove artigos, definindo o que são as diretrizes, bem como seu cumprimento. As Diretrizes, de acordo com o Artigo 2º. do documento:

[...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004)

Também fica explícito, no §1º. deste mesmo artigo, o objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais, que é:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (*Id.*, 2004).

No §2º. , por sua vez, há a explicitação do objetivo do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que é:

[...] o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (*Id.*, 2004).

Já o Artigo 3o., define que a Educação das Relações Étnico-raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana deverão ser desenvolvidos nos conteúdos, competências, atitudes e valores, atendendo as recomendações do Parecer CNE/CP 03/04. No Artigo 7º., há orientação para que os sistemas de ensino elaborem livros e materiais didáticos de acordo com o mesmo parecer.

O referido parecer, além de regulamentar a lei já mencionada, é fundamentado nos Art.5º., I, Art. 210, Art.206, I, §1º. do Art. 242, Art.215 e Art.216 da Constituição Federal – CN/88, e nos Artigos 26, 26A e 79B da LDBEN n. 9394/96, que se referem a igualdade de condições de vida e cidadania, do igual direito a história e cultura dos povos que compõem o país, do direito ao acesso às diversas fontes de cultura nacional a todos. Também deixa explícito que reconhece as ações do Movimento Negro durante o século XX, com forte empenho para a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como o comprometimento com a educação das relações étnico-raciais.

O documento se dirige aos sistemas e estabelecimentos de ensino, bem como às famílias de estudantes, na busca de orientações sobre a temática. Além de elencar diversos princípios sobre a questão racial e a educação, indica conteúdos a serem trabalhados no currículo em diferentes áreas do conhecimento. Traz também ações essenciais para a efetivação da Lei 10.639/03, entre elas: formação docente, articulação entre os sistemas de ensino, mapeamento, registro e difusão de ações pedagógicas, produção de livros e materiais didáticos, e adequação do Parecer, através dos Conselhos de Educação, para as realidades de cada sistema de ensino.

O relatório encontra-se dividido em três grandes partes: I – Relatório, II – Voto da Comissão e III – Decisão do Conselho Pleno.

Na primeira parte há toda a fundamentação teórica e orientações. Afirma que o parecer busca:

[...] oferecer uma resposta [...] à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ação afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.10).

Reconhece assim a importância de combate ao racismo e as discriminações, que atingem especialmente as pessoas negras no Brasil. Ressalta a importância do dever do Estado em garantir, por meio da educação, direitos plenos para o desenvolvimento de todos enquanto pessoa, cidadão ou profissional.

[...] isso requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras [...] desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (*Id.*, p. 11-12).

No que tange a Educação das Relações Étnico-raciais traz algumas questões importantes, como a ressignificação do conceito de raça pelo Movimento Negro. Aponta também a tensão entre o padrão estético e cultural negro e africano e o branco europeu, pois apesar de 45% da população brasileira ser composta por negros, há fortemente marcado no Brasil o estereótipo racista. Segundo o parecer, o reeducar as relações étnico-raciais compreende primeiramente entender que de um

lado estão os descendentes dos indivíduos que foram escravizados e de outro os descendentes de quem escravizou. “[...] É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros”. (*Ibid.*, p.14). Não significa que os brancos assumam diretamente a culpa, mas compreendam que há sim uma grande dívida histórica.

[...] têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. (*Ibid.*, p.14).

O parecer reconhece as instituições de ensino como locais privilegiados para o combate e superação do racismo, porém destaca a importância do processo pedagógico, desde as atitudes até a formação e prática cotidiana dos profissionais da educação.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos [...] são imprescindíveis para que se vençam discrepâncias entre o que se sabe e a realidade, se compreendam concepções e ações, uns dos outros, se elabore projeto comum de combate ao racismo e a discriminações. (*Ibid.*, p.15).

Outro ponto relevante diz respeito ao senso comum de que tanto o racismo, como o mito da democracia racial e a ideologia de branqueamento¹³ são questões que atingem apenas as pessoas negras. Deve-se desconstruir essa ideia, pois afirma que “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”. (*Ibid.*, p.16). Assim, o objetivo de práticas pedagógicas de combate ao racismo é de despertar entre brancos e negros a “consciência negra”.

Sobre a formação docente, aponta a necessidade de investir numa “[...] sólida formação na área específica de atuação”. (*Ibid.*, p.17); uma formação que

¹³ A ideologia de branqueamento ou ideário do branqueamento, segundo HOFBAUER (1999, p.243), tem uma longa tradição. No século XVII “[...] os sermões do padre Antonio Vieira pregavam, como ‘remédio’ para ‘apagar’ a cor negra, vista como sinal de culpa, a submissão aos mandamentos cristãos, o único caminho que levaria ao Reino de Deus”. Também afirma que “No início do século XIX, intelectuais como Francisco Soares Franco e Antonio D’Oliva de Souza Sequeira apresentaram um ‘projeto nacional’ que por meio de medidas políticas imigratórias e intercassamentos seletivos deveria resultar no desaparecimento da ‘presença negra’ num prazo de cem anos”.

capacite para além da compreensão da diversidade étnico-racial, mas que saibam lidar de forma positiva com essa diferença.

E o que ensinar? O parecer determina que:

[...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (*Ibid.*, p.17).

Indica três princípios para conduzir as ações dos sistemas de ensino e dos professores (as): Consciência política e histórica da diversidade; Fortalecimento de Identidades e Direitos; e Ações Educativas de Combate ao Racismo e Discriminações.

Na última parte o relatório se refere as funções dos Conselhos de Educação em todo esse processo de implementação da Lei 10.639/03.

No Parecer, segundo Rocha (2006), encontram-se os principais argumentos dos defensores da nova legislação: valorização da identidade do negro e das contribuições deste na história do país; o combate ao mito da democracia racial; e oportunização de conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo. Torna-se um documento referência para a questão da discussão racial brasileira nas instituições de ensino.

Para Abreu & Mattos (2008) as Diretrizes levam pela primeira vez para a escola a discussão das relações étnico-raciais no Brasil e o combate ao racismo, enormemente silenciado ou amenizado pela crença de que o país é uma democracia racial. Por outro lado, as autoras fazem algumas críticas, entre elas o fato das Diretrizes tratarem a identidade do negro baseia-se especialmente na auto-identificação. Para elas há uma complexidade maior que envolve o processo de construção da identidade do negro no Brasil. Tanto a identidade branca quanto a negra seriam produções históricas bastante problemáticas e de fronteira difusa. Sendo assim, fica a cargo de cada educador, em cada escola, escolher como resolver essa tensão, não explicitando como trabalhar com a questão da mestiçagem no contexto escolar.

O fato é que estas Diretrizes trouxeram novos desafios, tanto aos profissionais da educação, quanto aos pesquisadores. Coloca no centro do debate, segundo as citadas autoras, conceitos como raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural, cultura brasileira e relações raciais. Traz consigo a importância do reconhecimento destes conceitos, que exigem a indagação das visões acerca das relações raciais no país e a valorização e respeito a história da resistência negra e da cultura dos africanos e seus descendentes.

Em meio a tantos desafios, as Diretrizes abrem caminho para a reflexão acerca de temas antes velados ou não questionados. É interessante observar um crescimento do interesse tanto de professores (as) como dos sistemas de ensino em discutir o tema e implementá-lo, evidenciando a demanda social pela luta contra o racismo, a discriminação e a desigualdade. A seguir apresenta-se uma análise dos dois relatos selecionados na Coletânea do Curso de Arte Afro-brasileira no Ensino Fundamental.

4 A COLETÂNEA DE RELATOS DO CURSO DE ARTE AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS

A coletânea de Relatos do Curso de Arte Afro-Brasileira no Ensino Fundamental é um material organizado e produzido para professores (as) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Possui projetos desenvolvidos a partir do curso de capacitação denominado “Arte Afro-Brasileira no Ensino Fundamental”, realizado nos anos de 2007 e 2008. Através de relatos, as docentes escrevem sobre as atividades realizadas em diferentes escolas.

O curso promoveu a análise de diversos períodos da História da Arte brasileira, no período do século XVII ao final do século XX, procurando evidenciar e identificar elementos da estética e cultura de matriz africana. Segundo Marco de Oliveira, gestor do curso, um dos principais objetivos do curso:

[...] é resgatar valores escondidos por ideologias que sempre destacaram os traços europeus de nossa produção plástica, ignorando, propositadamente, o negro e sua cultura, além de suscitar discussões que possibilitem o combate ao racismo no ambiente escolar através de propostas que priorizem a arte. (PEDROSO, 2008, p.10).

Como etapa do curso, as docentes desenvolveram projetos em suas escolas envolvendo a discussão das questões étnico-raciais, bem como estratégias de combate ao racismo e discriminação. O documento, dessa forma, consolida a intenção da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba de estimular a criação e execução de outros projetos na mesma linha, dando suporte pedagógico aos profissionais.

Pedroso (2008) afirma que nas Diretrizes Curriculares Municipais de 2006 a Arte Africana e as manifestações culturais brasileiras de Matriz Africana são conteúdos de ensino e que o curso acima referenciado foi de vital importância para subsidiar a pesquisa dos professores (as) na área de Artes.

A escolha dos trabalhos que compõem o documento foi realizada pela equipe da Secretaria, incluindo a consultoria do docente do curso, Marco de Oliveira. No total há 13 propostas apresentadas.

Uma análise aprofundada de cada proposta seria interessante, mas devido ao tempo, foram escolhidas duas propostas consideradas de relevância para o debate as questões étnico-raciais presentes na escola. Os relatos escolhidos serão denominados “Projeto A” e “Projeto B”.

O “Projeto A” foi desenvolvido com estudantes do 4º. Ano do Ensino Fundamental, numa escola, que segundo a autora, possuía maioria de discentes ítalo-descendentes¹⁴, sendo a minoria negra. Relata o interesse em abordar a questão racial a partir da arte produzida na cidade. Propõem dessa forma a análise visual de obras de arte. Destacou-se, aos olhos da pesquisadora, o trabalho com a imagem de Maria Conceição Bueno, personagem histórica de Curitiba¹⁵.

A docente inicia relatando que a opção por abordar esta personagem se deu por conta de uma apresentação de sua vida em forma de teatro, através de outro projeto já desenvolvido na escola. Partiu-se para um debate sobre as relações de pessoas de diferentes etnias. Não fica explícito como se deu esta discussão. Na sequência, narra a apreciação da estátua do túmulo de Maria Bueno, dizendo apenas que os alunos (as) notaram que a imagem parecia uma menina, um anjo ou ser celestial. Foram questionados se condizia com a descrição física já observada anteriormente e responderam que não. Questionou ainda o porquê dessa diferença, relatando que:

[...] As respostas foram muitas, mas a mais comum foi a de que ela era santa, logo deveria ser ‘pura e casta’. Nessa resposta, associaram o branco à cor clara da estátua, a pureza e a roupa simples deviam-se ao fato de ela precisar parecer despojada. Assim, passou-se para a explicação de que, no Brasil, as estátuas foram ‘embranquecidas’ para serem melhor aceitas pela sociedade. (*Ibid.*, p. 24)

A professora conclui que os estudantes chegaram a seguinte proposição: “[...] sendo Maria Bueno afrodescendente e nativa do litoral do Paraná, a sua estátua foi embranquecida para ser melhor aceita pela sociedade curitibana” (*Ibid.*, p.25). Para conclusão desta atividade, a professora fez com os alunos comparações com

¹⁴ Descendentes de imigrantes italianos, que vieram para o Brasil entre os séculos XIX e XX.

¹⁵ Maria da Conceição Bueno, nascida em Morretes – PR em meados do século XIX, é considerada por muitos como uma santa milagreira. Mulher negra e conhecida por sua beleza, foi morta brutalmente em 1893 por um policial obcecado por sua beleza. É considerada santa em prol da libertação da mulher e seu túmulo, no Cemitério Municipal São Francisco de Paula em Curitiba, é visitado constantemente. Há no local uma estátua com a imagem dela. (SANTOS, 2010).

outras imagens religiosas, como a de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba¹⁶ e com Iemanjá¹⁷. Após foram produzidos desenhos retratando Maria Bueno. Segundo a docente, apareceram imagens com mudança do rosto e vestimenta com relação a estátua observada. Porém não determina com precisão o resultado, uma vez que não inclui imagens destas produções no relato.

Com relação a estas atividades, os objetivos descritos foram:

Conhecer e analisar visualmente a estátua do túmulo de Maria Bueno; [...] Fazer uma releitura das obras analisadas, inspirando-se na arte afro-brasileira; Conscientizar, através das obras de arte, de que a diversidade cultural deve ser respeitada e valorizada (*Ibid.*, p.24)

Sobre o segundo objetivo vale uma reflexão. No momento da releitura, que seria a elaboração do desenho, não há um trabalho com a arte afro-brasileira, uma vez que a própria estátua não possui referência de seu escultor. As imagens de comparação a de Maria Bueno também não fazem parte da arte afro-brasileira, pois de acordo com o que está relatado foram usadas imagens de domínio público. Há aqui um erro conceitual que merece destaque.

Ao analisar o registro da professora, há a impressão de que apenas conversas praticamente informais com os alunos (as) foram realizadas. Não há expressada uma metodologia de construção do conhecimento, não sendo reconhecido o passo a passo para o resultado relatado, que seria o entendimento de que a imagem de Maria Bueno é branca, pois esta é a maneira pela qual pode ser aceita como santa pela sociedade curitibana.

Muitos questionamentos sobre o resultado efetivo da atividade pedagógica podem ser elencados. No entanto, elege-se o seguinte: será que apenas comparando a conhecida história da personagem através do teatro, onde sua descrição física era de uma pessoa negra, com a estátua e a professora relatando o embranquecimento da imagem para sua aceitação social, seria possível aos alunos

¹⁶ Santa católica considerada oficialmente padroeira de Curitiba.

¹⁷ Na cultura lorubá o orixá do mar é Olokun, que é pai de Iemanjá. Ela é conhecida como “Rainha do mar”. No Brasil possui grande popularidade entre os seguidores das religiões afro-brasileiras. Devido ao sincretismo religioso, está associada no catolicismo a Nossa Senhora dos Navegantes e Nossa Senhora da Conceição da Praia, esta padroeira de Salvador – BA. Também é chamada de Dona Janaína ou Inaê. (BARROS, 2006).

(as) na faixa dos 8-9 anos compreender a complexidade das relações étnico-raciais que levam a marginalização da população negra no Brasil?

Uma questão interessante e que exige um novo trabalho de pesquisa, o que não seria possível no presente momento. Entretanto torna o relato palco de reflexões, em especial sobre o ensino da Arte como meio de combate a desigualdade e de transformação social. Para Frange (2003) uma visão mais contemporânea traz a Arte como possibilidade de valorização do patrimônio cultural da humanidade. Pillar (2003) corrobora deste ideal, afirmando que o papel da Arte na educação relaciona-se aos aspectos tanto artísticos quanto estéticos do conhecimento. Envolve o modo de ver o mundo nas linguagens artísticas. A Arte é, portanto, uma porta para a releitura crítica e reflexiva do mundo. É uma possibilidade do indivíduo perceber-se enquanto sujeito histórico sendo “[...] o prazer da arte a principal fonte de continuidade histórica”. (BARBOSA, 1991, p.33). Tais entendimentos tornam o que é expressado na Lei 10.639/03 possível através do ensino da Arte.

O uso de imagens, como a escolha feita pela docente, permite ao leitor uma série de desenvolvimentos perceptivos, que envolvem o olhar e o ver. Torna-se urgente discutir as formas como isso ocorre, em especial no ambiente escolar.

É necessário começar a educar o olhar da criança desde a Educação Infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre a imagem. (PILLAR, 2003, p.81).

Nesse sentido, não há apenas uma leitura da imagem, nem a mais correta, “há atribuições de sentidos construídas pelo leitor em função das informações e de seus interesses no momento” (*Id.*, p.81). Daí a necessidade de se alfabetizar também o olhar.

Para o trabalho com imagens é possível fazer um resgate de Bakhtin (2003), no sentido de considerar que os “criadores” da imagem falam através de suas obras. A compreensão do leitor, por sua vez, é sempre diferente, dependendo do contexto e de suas experiências estéticas e sociais. Para ele, a criação não nasce de um vazio, mas em contraponto de enunciados anteriores construídos pelo próprio

criador ou pelos outros. “[...] No entanto, a imagem por si não recupera a realidade. O que ela permite é trazer para a mente associações das imagens”. (SCHENA, 2000, p.30).

Ao tecer uma diferenciação entre o olhar e o ver, alguns teóricos da Arte [...] ressaltam que começamos olhando para depois chegarmos ao ato de ver. Em geral, olha-se sem ver [...] É só quando se passa do limiar do olhar para o universo do ver que se realiza um ato de leitura e reflexão [...] Nossa visão é limitada, vemos o que compreendemos e o que temos condições de entender, o que nos é significativo. (PILLAR, 2003, p.72-73).

Levando em consideração estas preposições, a superficialidade de ações demonstra que há um vazio conceitual que impede a implementação efetiva da Lei 10639/03 e do que sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais. Percebe-se neste projeto uma folclorização dos aspectos da cultura africana e afro-brasileira, como já observado por Santana (2010) em projetos de cultura afro desenvolvidos em escolas da Região Metropolitana de Curitiba. O mesmo se repete aqui, pois a atividade não constitui um momento de reflexão sobre a complexidade que envolve a existência de imagens embranquecidas tanto no campo das artes, como no cotidiano. Há, no intuito de incluir a temática em questão, conforme dita os documentos de referência, uma confusão de conceitos e o reforço da exclusão e do racismo. Neste caso, em específico, o que se vê são crianças diante do fato dado que realmente deve-se ser branco para ser aceito. A proposta não traz um momento de debate do porquê que se precisa ser branco para ser aceito. Um campo cordial é estabelecido, onde a naturalização do privilégio é estendida ao invés de combatida, num entendimento de que a diferença social entre brancos e negros sempre existiu, sendo que este último carrega a marca da inferioridade¹⁸. (SANTANA, 2010).

Vê-se aqui um silêncio sobre a questão do racismo. Em nenhum momento houve oportunidade dos estudantes estabelecerem relações mais aprofundadas com questões do cotidiano, como por exemplo a presença de imagens na mídia ou em livros didáticos das formas de hierarquia racial, como a ausência ou sub-representações da população negra em situações sociais valorizadas. (SILVA, 2005).

Araujo (2010), em sua pesquisa sobre relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil, apresenta um exemplo parecido em que a questão da cor perpassa o

¹⁸ No caso da personagem em questão, traz em sua história as marcas de sua cor e gênero

contexto de uma aula que a autora presencia, mas a professora observada ignora este fator, naturalizando, mesmo sem intenção, a branquidade¹⁹.

A *naturalização* com que o fato ocorre e é ignorado reitera a constatação [...] de que a branquidade atua de modo a não reconhecer o que não se relaciona com sua construção identitária. Assim, se acrescentada de outras estratégias e modos de operação da ideologia, é válido caracterizar este episódio como uma marca da ideologia racista operando de maneira latente por meio da recepção de formas simbólicas. Sobretudo o *expurgo do outro*, *estigmatização* e *silêncio* são modos mais evidentes pelos quais foi possível interpretar tal micro-cena. (ARAUJO, 2010, p.150).

É preciso, como afirmam as Diretrizes Curriculares, desalienar os processos pedagógicos, desfazendo a mentalidade racista e discriminadora secular e reestruturar as relações étnico-raciais e sociais. É importante ainda, “[...] tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.15), processo esse marcado pela desvalorização tanto da cultura de matriz africana quanto dos aspectos físicos herdados, entre eles a cor.

Dessa forma, o projeto em questão não vislumbra de forma impactante o que objetiva a Lei 10.639/03, nem o que orientam as Diretrizes Curriculares, uma vez que não possibilita um empoderamento²⁰ por parte dos alunos (as) com relação aos motivos que levam ao racismo e a discriminação racial. Não assume efetivamente os princípios que devem conduzir as práticas pedagógicas previstos nas Diretrizes²¹.

Por sua vez, o “Projeto B” trata sobre a questão do corpo e da Arte Afrodescendente. Foi desenvolvido por estudantes do 5º. Ano do Ensino Fundamental, incluindo diferentes temáticas. Segundo a docente responsável esta

¹⁹ O conceito de branquidade segundo Frankenberg (1995) diz respeito ao lugar simbólico que o branco ocupa nas relações raciais, em detrimento dos outros, sendo a hierarquia racial não questionada ou verbalizada

²⁰ Empoderamento é uma das expressões utilizadas por Paulo Freire (1992). Apesar da palavra *empowerment* já existir na língua inglesa, com significado de “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem necessitar da permissão de outra, para o autor toma um sentido mais amplo. Segundo ele, o indivíduo, grupo ou instituição empoderada é a que realiza, por si mesma, as ações e mudanças necessárias para o seu fortalecimento.

²¹ Entre eles: “Consciência política e histórica da diversidade: à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos vinculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos; [...] Fortalecimento de identidades e de direitos: o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação contra os negros”. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.18-19).

escolha se deu para ampliar o repertório de conhecimentos acerca da participação negra na cultura e na história.

Dentre as atividades realizadas estão a apreciação de músicas de compositores negros, produção de máscaras com cabelos afro e estudo sobre o estilo musical do Movimento *Hip Hop*. Destas, a que mais chamou a atenção foi a ação ligada a corporeidade.

Neste trabalho, a docente relata que o cabelo do negro foi o dado referente ao corpo que a ajudou a compreender o conflito racial vivenciado por negros e brancos no Brasil. Justifica sua escolha partindo da observação de expressões como “cabelo ruim” e “cabelo bom”, utilizados para expressar racismo e desigualdade racial. Determina que o corpo e o cabelo são marcas de luta, transgressão e busca de identidade advinda dos próprios negros. Por este motivo, elencou como fatores primordiais a dupla cabelo e cor de pele para entender a forma como o negro se vê e é visto pelo outro. O cabelo nesse cenário é entendido pela docente como moldura do rosto. Para esta temática os alunos (as), a partir de imagens de revistas ou de seu próprio referencial, produziram máscaras com os diferentes estilos de cabelo afro: *Black Power*, *trancinhas*, *crespo*, *dreads*, entre outros²². A atividade encerra-se aqui e nas imagens apresentadas há o desenho das máscaras, cujo recurso utilizado para a confecção foi sulfite e giz de cera.

Dentro das *Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas* abordadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais estão as que apontam para o reconhecimento dos direitos iguais e justiça. Tal fator “requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.11), o que implica adotar e implantar práticas pedagógicas de valorização da diversidade. Neste sentido é preciso que:

[...] se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualifiquem os negros e salientem estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (*Id.*, p.12)

²² Estilos mencionados pela professora no relato.

Dado este fator, a escolha por se trabalhar a corporeidade, em especial o cabelo, é de profunda relevância. É algo muito positivo por parte da docente. Porém a forma como encaminhar ações pedagógicas com este tema é o ponto crucial para a promoção de uma reeducação das relações entre brancos e negros, conforme indicam as próprias diretrizes. O reconhecimento da importância da efetivação da Lei 10639/03 significa além de valorizar a história e cultura da população de descendência africana, implica na criação de condições para que estudantes negros não sejam discriminados nem por sua cor, nem pela textura de seus cabelos, nem por seus traços físicos. Implica construir um ambiente onde brincadeiras depreciativas ou piadas de mal gosto não existam mais e onde não haja silenciamento se ocorrerem.

No que se refere aos apelidos e estereótipos:

Os apelidos expressam o desejo do grupo maior de manter a sua identidade grupo como normal, desejável, positiva, para tanto imputam ao grupo minoritário atributos depreciativos que desembocam num profundo e dolorido sentimento de inferioridade, os apelidos funcionam como armas destrutivas que dilaceram a identidade das vítimas, cujos efeitos podem desencadear a negação da própria natureza humana, pois o seu 'eu' é diluído no caldeirão simbólico dos nomeados como animais e objetos. Os apelidos são uma forma explícita de dar nome a inferioridade. (HÉRTIER, 2000, p. 25 *apud* SOARES, 2008).

No contexto atual, em que há uma supervalorização da imagem através das diferentes mídias, refletir acerca da cultura visual torna-se cada vez mais necessário. No que se refere a cultura visual brasileira Inocêncio (2006) comenta que no Brasil existe uma associação positiva com o segmento branco da população. Isto faz com que grande parcela da população negra busque, inclusive de forma obsessiva, a aproximação com este segmento.

[...] o corpo negro aparece como a antítese do que se imagina como normal. É um corpo cuja representação está associada ao que há de mais caricato, como se ele existisse justamente pra demonstrar o contrário do humano. O corpo negro amedronta, porque a ele foi atribuída uma noção de força que se sobrepõe ao intelecto. Esse mesmo corpo provoca risos, porque sua leitura está vinculada a comparações que o animalizam. (INOCÊNCIO, 2006, p. 186).

O cabelo segundo o autor, por exemplo, é uma referência tão forte da identidade branca que conseqüentemente repercutiu negativamente na construção de identidades a partir da imagem dos cabelos negros. Aí reside as expressões já citadas do que seria “cabelo bom” e “cabelo ruim”. Há inclusive uma naturalização da ofensa, com expressões como “domar os cabelos”, “dar um trato no pixaim”, por vezes comuns no discurso cotidiano e que parecem não despertar uma ofensa direta²³. Porém:

A convivência dolorosa com o corpo, e particularmente com um cabelo, que nunca está em paz, obrigou as pessoas negras a desenvolverem mecanismos de defesa que não são necessariamente elaborados para resguardar a identidade, mas para diminuir o sofrimento. É relativamente fácil detectar aqui e ali o uso desses mecanismos, como por exemplo, as maneiras de disfarçar o cabelo. Porém, equivocamo-nos, muitas vezes, ao acreditarmos que tais estratégias são decisões voluntárias, independente de tensões e limites que as pessoas atingidas vivam. Engana-se quem pensa que tais reações são causas e não efeitos de um processo extremamente complexo. (INOCÊNCIO, 2006, p. 187-188).

Há, uma busca pela integração estética do mundo dos brancos, que precisa ser combatida com urgência. A opção da docente do Projeto B em não ampliar o debate, revela um silenciamento diante do que Araujo (2010) considera um dos “carros-chefes” das manifestações discriminatórias, que nada mais são que os estigmas tão presentes no espaço escolar. Em nenhum momento foi abordada a razão pela qual os cabelos se configuram como expressões de identidade e nem as razões pelas quais um tipo ou outro é mais valorizado ou desvalorizado. Privar os discentes tanto brancos quanto negros desta discussão reflete a incompreensão ou não entendimento tanto da Lei 10.639/03 como das Diretrizes Curriculares. Neste contexto, tratar de questões como a da corporeidade e especialmente do cabelo, algo tão próximo a afirmação da identidade, torna-se imprescindível.

Questiona-se: a ação pedagógica proposta pelo Projeto B foi realmente eficaz no combate ao racismo? Que momentos a professora oportunizou aos alunos de vivenciarem a descoberta de seu próprio corpo? Tais perguntas denotam a necessidade de pesquisa mais aprofundada, o que infelizmente não se permite com este estudo. Todavia, pode-se pensar sobre alguns pontos que aparecem no relato.

O material utilizado, por exemplo, foi artificial e abstrato²⁴. Em nenhum momento, segundo o registro apresentado, ocorreu uma atividade de prática, de

²³ Supostamente o cabelo não agregaria qualidades e torna-lo o mais próximo possível do cabelo liso seria a melhor forma de tornar o indivíduo feliz e aceito. (INOCÊNCIO, 2006).

²⁴ As máscaras foram produzidas apenas com papel tipo sulfite e giz de cera.

observação real dos cabelos presentes na sala. Também não houve levantamento de hipóteses e problematizações a partir de situações reais, como análise de materiais midiáticos e pesquisa para encontrar os tipos de cabelos existentes. O relato desta atividade do projeto não contempla o que indica as Diretrizes em seus princípios de referência, apesar do esforço em tentar incluir um tema tão relevante no contexto escolar. A ação ocorreu de forma superficial, remetendo também, como no Projeto A, a questão da Folclorização Racista (SANTANA, 2010).

De qualquer forma, reconhece-se que as docentes produtoras dos relatos dos Projetos A e B representam um esforço em garantir a presença dos conteúdos que envolvem a cultura, arte e história afrodescendente e africana no espaço das práticas escolares.

Neste esforço não deve residir apenas intenção, necessitando urgentemente de formação docente apropriada, num compromisso real de conhecer para ensinar²⁵. A superficialidade das práticas encontradas nestes relatos, como em outros estudos realizados por Santana (2010) e Araujo (2010), representam a presença do Mito da Democracia Racial e da Folclorização Racista, que precisam ser combatidos arduamente. Tal luta reside na importância da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite e valorize de forma igual a individualidade de cada sujeito, independentemente de sua cor, característica física ou origem.

Apenas após o reconhecimento das vozes ocultas que clamam por justiça que esta tarefa será possível de ser alcançada. Neste sentido a escola torna-se palco favorável para cumprir o que se pretende com a implementação da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes Curriculares.

²⁵ Reconhece-se aqui a relevância de produção da Coletânea analisada como meio de divulgação das produções pedagógicas a partir de um curso de formação docente na área de Arte Afro-Brasileira para o Ensino Fundamental. A produção deste tipo de material está incluída nas ações propostas pelas Diretrizes Curriculares, sendo essencial para a discussão sobre as práticas existentes e a tomada de decisão sobre as melhorias e mudanças metodológicas necessárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade das relações raciais no Brasil surge a partir do processo de colonização portuguesa, iniciado no século XVI, seguido ao da escravidão dos povos africanos. Este fato, em especial, gerou tanto para escravizados quanto para os escravizadores representações sociais muito marcantes, que do ponto de vista social trouxe imobilidade, desigualdade e hegemonia.

O ser branco ou negro no Brasil não se deu de forma espontânea, mas dentro de um contexto onde o imaginário social levou a vinculação da cor à classe e demarcação dos lugares sociais que cada indivíduo ocupa. (NOGUEIRA, 1985).

A pergunta “quem é negro no Brasil?” passa pela reflexão do processo de miscigenação e políticas de branqueamento da população, levando à falácia do “mito da democracia racial”. Tal mito pode ser facilmente questionado, especialmente como já citado na introdução deste trabalho, se levarmos em conta os altos índices de homicídio e taxas de desigualdade social ligadas a população afrodescendente do país. Este fato se dá “[...] graças a mobilidade que o preconceito de marca possibilita e as profundas desigualdades econômicas e sociais em que se encontra a maioria da população negra”. (LOPES, 2006, p.20).

Surge neste contexto a importância de compreender as dimensões do preconceito racial. As expressões, frases, palavras que indicam preconceito racial estão tão presentes no cotidiano que se tornam praticamente “naturais”. Atuam diretamente na formação de crianças e jovens negros e não negros. A mudança deste pensamento se torna urgente para que as novas gerações da população negra possam revigorar sua autoestima, uma vez que necessitam serem valorizadas por suas capacidades e não pela cor de sua pele ou características físicas.

O preconceito racial atinge diretamente a escola, não apenas nas expressões racistas, mas notadamente pela omissão da imagem do negro como positiva, na superficialidade dos conteúdos incluídos no currículo a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e pela super-representação da imagem do branco. (Id., 2006).

Aqui reside uma importante pergunta: “Como garantir ações pedagógicas que não fiquem restritas a um projeto especial, mas que realmente sejam incorporadas?”. (*Ibid.*, 2006, p.25). Este é um grande desafio, que possui relação direta com o intuito desta pesquisa, que foi analisar dois relatos de projetos produzidos a partir de um curso de formação docente na área de Arte Afro-brasileira, levando em consideração a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O que se buscou foi compreender de que maneira a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais está contemplada, a partir do que foi escrito pelas docentes.

O que se revelou foram práticas bem intencionadas, porém cuja metodologia e abordagem não efetiva o que pretende a Lei. Há a presença do silêncio que discrimina, da folclorização racista e da falta de estratégias de real reflexão por parte dos alunos (as) de um tema tão rico e essencial. No caso da imagem, que é reconhecidamente embranquecida para ser aceita, tanto no caso do cabelo, que é fator de identidade. Em ambas ações encontra-se uma superficialidade que demonstra não permitir profundas transformações de ação no que tange o respeito a diversidade e a diferença. Acabam, portanto, mesmo que não intencionalmente, por reforçar estereótipos e não cria possibilidades de mudança do olhar com relação ao outro.

Para que uma mudança neste sentido seja possível é preciso *ressignificar o olhar*, resgatando uma dívida histórica advinda de inúmeros olhares depreciadores com relação às vítimas de preconceito (BIANCHETTI, 2002). Assim, a Arte, foco da abordagem dos projetos, é uma porta para a releitura crítica e reflexiva do mundo. É uma possibilidade do indivíduo perceber-se enquanto sujeito histórico, sendo “o prazer da arte a principal fonte de continuidade histórica”. (BARBOSA, 1991, p.33). Constitui-se como instrumento de reflexão para algo tão sensível e complexo como a diversidade. Aí reside a indicação de seu ensino, tanto na Lei como nas Diretrizes.

A escola enquanto espaço formalmente aceito para transmissão, organização e socialização do conhecimento e da cultura reflete as desigualdades existentes na sociedade, e onde por conta disso, são difundidas imagens negativas sobre o negro. (GOMES, 2003). Portanto, deve ser o local onde precisam ser superadas. Este local não deve desconsiderar a existência do racismo e da

desigualdade entre brancos e negros, pois este silêncio estará reforçando o preconceito e realizando sua perpetuação.

Por tudo isso, reitero que tratar, trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. De forma alguma as relações culturais e sociais entre negros e brancos em nosso país podem ser pensadas como harmoniosas, democráticas e diluídas nas questões socioeconômicas. (GOMES, 2003, p.77).

A introdução da cultura afrodescendente no currículo possibilita a construção de um “nós”, uma identidade. É a oportunidade que permite ao negro colocar-se diante do outro, destacando sua história e produção cultural. Eis o grande desafio da escola diante do que propõem a Lei 10.639/03, que é a mudança de paradigmas, da *práxis* pedagógica, da visão de mundo. É o fato de se admitir que o preconceito existe e encontrar formas efetivas de combatê-lo. Se a Lei for trabalhada nesta perspectiva de superação da ideologia de dominação racial, será ferramenta de luta contra ideológica a hegemonia racial branca.

Infelizmente não foi possível observar se as professoras perceberam as consequências da omissão do preconceito e do racismo. O material apresentado não permite uma reflexão mais profunda sobre as concepções que estão por trás do planejamento das ações. Uma pesquisa futura, com entrevistas diretas com as docentes, poderia revelar e explicar com maiores detalhes estas questões. Assim, este breve estudo abre oportunidade de novas pesquisas e análises, tanto dos demais relatos presentes na coletânea analisada, quanto de outras práticas em espaços escolares. Auxilia no despertar o olhar sobre o uso de imagens, tanto reais quanto mentais, que estruturam a base curricular da escola, sendo estas constituídas a partir do imaginário popular e das relações sociais vigentes. Entende-se aqui o ensino formal como construtor de memória e consciência coletiva e a escola como local de promoção de uma educação das mentalidades e de transformação social.

REFERÊNCIAS

A VIOLÊNCIA contra jovens negros no Brasil. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-violencia-contra-jovens-negros-no-brasil>>. Acesso em 15/12/2012.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estud. hist. (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, Jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862008000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10/03/ 2014.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf>. Acesso em: 10/12/2012.

BAIBICH, T. M. Os Flintstones e o preconceito na escola. **Revista Educar**, Curitiba, n.19, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARROS, Cristiane Amaral de. **Iemanjá e a Pomba Gira**: imagens do feminino na Umbanda. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2006.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, 2000.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.1, p.1-8, set. 2002.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988, Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações – Sub secretaria de Edições Técnicas, 2005.

_____. Decreto-lei n.10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 de janeiro de 2003.

_____. Decreto-lei n.11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 de março de 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao artigo 33 da Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de julho de 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.8.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas Transversais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Brasília: MEC/ SEF, 1997, p.19-119.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/ SEF, 1997, v.8.

CANDAU, Vera Maria. Por uma cultura da paz. **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, nº 86, p.29-40, jun. 2000.

CASTRO, Ângela M. MENSA, Adriana. SOARES, Lucilene. Lei 10.639 – A escola resgatando sua responsabilidade com o povo negro. **Chão da Escola**, Curitiba, n.4, p.19-22, out. 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.03 de 10 de março de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

_____. **Resolução n.01 de 17 de junho de 2004**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Religioso. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRANGE, Lucimar B.P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANKENBERG, Ruth. **The construction of white women and race matter**. Minneapolis University of Minnesota Press, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p.75-85, mai. - ago. 2003.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou negro em questão**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

INOCÊNCIO, Nelson Olokofá. Corpo negro na cultura visual brasileira. In: **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC/SECAD, UnB/ FE/ CEAD, 2006.. p.185-192.

LIMA, Maria N. **Escola plural**: a diversidade está na sala. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: **Educação Africanidades Brasil**. Brasília: MEC/SECAD, UnB/ FE/ CEAD, 2006.. p.13-31.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo do racismo marcado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Seafro, 1993.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

PEDROSO, Daniela (Org). **Coletânea de relatos curso arte afro-brasileira no ensino fundamental**. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

REGO, Tereza C. **A origem da singularidade do ser humano**. Análise das hipóteses dos educadores à luz da perspectiva de Vygotsky. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/aorigemdasingularidade.asp?fidartigo=297>>. Acesso em: 15/03/2007.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: < <http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>>. Acesso em: 05/10/2012.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_santana.pdf >. Acesso em: 12/10/2012.

SANTOS, Conceição A. dos. **Como nascem os santos**: o caso Maria Bueno. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

SANTOS, Genivalda. SILVA, Maria P. **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SCHENA, Denilson Roberto. **O uso da imagem no livro didático de História**. Curitiba, 2000. Monografia – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. 2010.

SEYFERTH, Giralda. Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In. OLIVEIRA, Iolanda (org.). **Relações raciais e educação: temas contemporâneos**. Niterói: EdUFF, 2002.

SILVA, Ana Célia da Silva. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/3000/Paulo%20Silva.pdf?s..> <>. Acesso em 03/11/2012.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Do quilombo à escola**: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.