

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Rosana Maria de Camargo

Diversidade étnico-cultural no currículo: Ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003 - 2013)

Mestrado

Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2015

Rosana Maria de Camargo

Diversidade étnico-cultural no currículo: Ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003 - 2013)

Mestrado

Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da Prof. Doutora Helenice Ciampi.

São Paulo

2015

BANCA EXAMINADORA

Dedico este trabalho aos meus pais, Antonio e Maria Lúcia, que com simplicidade e amor me ensinaram a enfrentar as adversidades com fé e esperança!

Agradecimentos

Agradeço ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pela oportunidade de dar prosseguimento aos meus estudos.

Agradeço imensamente aos Professores do Programa pela competência e dedicação, pelos momentos de diálogo e reflexão. Em especial, agradeço ao Prof. José Geraldo Silveira Bueno, ao Prof. Carlos Antonio Giovinazzo Junior, ao Prof. Kazumi Munakata, à Prof. Luciana Maria Giovanni, à Prof. Helenice Ciampi, ao Prof. Daniel Ferraz Chiozzini, ao Prof. Odair Sass e à Prof. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

Agradeço à Elisabete Adânia (Betinha), pelo seu cuidado, competência e dedicação nesses dois anos de estudo, sua atuação no Programa é fundamental!

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa concedida, pelo incentivo, que sem dúvida, contribuíram para a materialização dessa pesquisa.

Agradeço ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) e ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (NEINB/USP) por possibilitarem a realização deste trabalho, com a disponibilização dos materiais didáticos por eles produzidos e pelas informações concedidas.

Agradeço a solidariedade do amigo Billy Malachias, da Prof. Dilma de Melo Silva e de Rosangela Malachias cuja interlocução contribuiu para minha formação e aperfeiçoamento.

Agradeço às amigas que conheci nessa trajetória: Sylvia Xavier, Adriana Albuquerque, Kadine Teixeira, Milena Felten, Estela Ribeiro, Camila Sterchele e Patrícia Paloma Gonçalves Soares que tornaram a caminhada mais leve.

Agradeço aos amigos de longe e de outros momentos, em especial, Ricardo Avancini, Ana Alves de Passos Araújo, Débora Burgos e Generosa Maria Lima, sem esse apoio teria sucumbido!

Agradeço imensamente à minha querida orientadora Prof. Helenice Ciampi por ter me olhado e enxergado em minha diferença. Pela parceria, pelo rigor e carinho com que me orientou e iluminou meu caminho!

Agradeço aos meus familiares que foram a base, o meu alicerce nessa empreitada. Em especial, agradeço à minha mãe Maria Lúcia de Camargo, que com sua bondade, zelo e sabedoria ajudou-me a confiar que seria possível chegar até aqui.

"Ser educador é acreditar. Transformar o sonho em luta. Derrubar barreiras. Construir castelos. Como diria um grande homem: disputar a consciência. Nessa disputa, abraçar o mundo e transformá-lo numa realidade melhor, na certeza de que ao se ensinar também se aprende".

Rosana Maria de Camargo (primavera/1995)

RESUMO

A presente pesquisa investiga as ações e elaboração de materiais didáticos para a formação de professores de dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas, no período de 2003 a 2013, em articulação com a Lei 10.639/03. Tem por objetivos identificar as tendências (temáticas/conceituais/metodológicas) que nortearam as produções de materiais didáticos realizadas por esses Núcleos. A inclusão da temática da diversidade étnico- cultural no currículo escolar é analisada nos materiais didáticos, apoiada por um referencial teórico em que destacam-se nas reflexões sobre currículo Goodson e Popkewitz. Parte-se da hipótese de que a permanência do mito da democracia racial, associa-se com a política curricular adotada no período, bem como de que as ações/produções dos Núcleos selecionados, têm impulsionado as políticas de promoção da igualdade racial e possibilitado aos professores a reflexão crítica e compreensão da dimensão histórica, política e cultural do ensino desta temática. Todavia pareceu-nos que a prática pedagógica pouco mudou como tentamos evidenciar nas análises realizadas.

Palavras Chaves: Diversidade étnico - cultural, Currículo, Formação de professores.

ABSTRACT

The current research investigates the actions and the preparation of teaching materials for teacher training of the two Centers of São Paulo Afro-Brazilian Studies during the period from 2003 to 2013, in concordance to legislation 10.639/03. The objective of this research is to identify the tendencies (thematic/conceptual/methodological) that guide the production of these materials. The inclusion in the school syllabus of the ethnic and cultural diversity topic is analysed in the educational materials with a theoretical frame of reference from Goodson and Popkewitz. The hypothesis presented is that the prevalence of a racial democracy myth, together with the school curricular policy in the specific period and the actions and productions of the mentioned centers, have projected the promotion of racial equality policies and given teachers the opportunity to have a critical comprehension of the historical, political and cultural dimensions concerning the inclusion of this topic in the school materials. However, evidence from the analyses conducted in this research show that little has changed in the pedagogical methods.

Key words: Ethnic and cultural diversity, curriculum, teacher training.

SUMÁRIO

<i>Introdução</i>	13
<i>Capítulo 1 - Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) no contexto do Movimento Negro</i>	27
<i>1.1 - O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar)</i>	41
<i>1.2 - O Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (NEINB/USP)</i>	43
<i>1.3 - Racismo e anti-Racismo no Brasil: Afirmação de uma identidade ou (des) construção de identidades?</i>	46
<i>Capítulo 2 - A atuação dos NEABs destinada à formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais</i>	55
<i>2.1 - Materiais Didáticos produzidos pelo NEAB/UFSCar</i>	60
<i>2.2 - Materiais Didáticos produzidos pelo NEINB/USP</i>	73
<i>2.3 - O Currículo e a diversidade étnico-cultural no cenário das Reformas Educacionais do século XX</i>	84
<i>Capítulo 3 - Tendências expressas nos Materiais Didáticos produzidos pelos NEABs</i>	93
<i>3.1 - Análise dos Materiais didáticos produzidos pelo NEAB/UFSCar</i>	96
<i>3.2 - Análise dos Materiais didáticos produzidos pelo NEINB/USP</i>	100
<i>3.3 - Para um início de conversa, algumas considerações</i>	105
<i>Referências Bibliográficas</i>	117

Lista de siglas

- ABPN** - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
- ANPUH** - Associação Nacional de Professores Universitários de História
- CEA/USP** - Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo
- CECAFRO/PUC-SP** - Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- CENP** - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CTB** - Central dos Trabalhadores do Brasil
- ECA/USP** - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
- ERER** - Educação para as Relações Étnico-Raciais
- NAPs/USP** - Núcleos de Apoio à Pesquisa da Universidade de São Paulo
- NEABs** - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
- NEAB/UFSCar** - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos
- NEINB/USP** - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNLD** - Plano Nacional do Livro Didático
- SARESP** - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEaD/UFSCar** - Secretaria de Educação à Distância da Universidade Federal de São Carlos
- SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEPPIR** - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
- USFCar** - Universidade Federal de São Carlos
- USP** - Universidade de São Paulo

Lista de Figuras

Figura 1 e 2: Capa da apostila São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade - Ciclo Básico - Módulo I (s/d).	p. 60
Figuras 3 e 4: Capa das Apostilas São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade - Módulo I e II - Ensino Médio.	p. 61
Figura 5: Página de rosto apostila São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade Ciclo Básico - Módulo I (s/d).	p. 62
Figura 6: Atividades da apostila São Paulo: Educando para Diferença pela Igualdade Ciclo Básico - Módulo I (s/d)	p.68
Figura 7: Capa dos livros Relações étnico-raciais: um percurso para educadores, vol. I e II.....	p. 71
Figura 8: Capas dos volumes 1 e 2 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).....	p. 75
Figura 9: Capas dos volumes 3 e 4 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).....	p. 76
Figura 10: Capas dos volumes 5 e 6 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).	p. 76
Figura 11: Ilustração feita por Marcelo d'Salete, presente no volume 9: Brincando e ouvindo histórias - Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).....	p. 77
Figura 12: Capas dos volumes 7 e 8 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).	p. 78
Figura 13: Capas dos volumes 9 e 10 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2007).....	p. 79

Introdução

A luta por reconhecimento dos direitos dos negros bem como a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira constituem temas nas discussões atuais na busca pela consolidação de políticas públicas de promoção da igualdade racial. Toda luta empreendida pelos movimentos negros ao longo do século XX, tem impulsionado o debate sobre a necessidade de a escola assumir o compromisso político e ético de educar as novas gerações para combater o racismo e toda forma de discriminação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana apresentam-se como importante instrumento para a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, com vistas a modificar discursos, lógicas, posturas e modos de tratar os indígenas, negros, os mestiços e os brancos; bem como de garantia de direitos sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana assinalam a necessidade de garantir formação continuada de professores para abordar a diversidade no currículo e, para tanto, salientam que é fundamental a articulação entre os sistemas de ensino e os estabelecimentos de ensino superior.

A preocupação da presente pesquisa é evidenciar as tendências presentes nas ações de formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas, em articulação com a implementação da Lei 10.639/03.

A escolha de dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas ocorreu devido atuação e produção de materiais didáticos destinados à formação de professores no período selecionado, que vai de 2003 até 2013. Período que coincide com a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e posterior implementação, em todo país.

O Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (CECAFRO-PUC/SP), que também surge na conjuntura histórica dos anos de 1990, foi no início, cogitado para integrar a fonte de pesquisa. Não foi incluído no trabalho por não ter produções voltadas para a formação de professores, que é a matéria prima para a investigação proposta.

O CECAFRO-PUC/SP tem se dedicado desde 1996, a reunir referências bibliográficas e documentais em torno de História da África, Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, buscando construir acervo de histórias e memórias de povos herdeiros de

matizes orais, bem como produzir debates, desenvolver e estimular pesquisas sobre as diásporas africanas.

A escolha dos dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para esta pesquisa relaciona-se com as ações de formação de professores que deram origem a materiais didáticos voltados para inclusão no currículo escolar da temática da diversidade étnico-cultural e por estarem situados em duas Universidades que passaram a ser referência nos estudos sobre o negro e a cultura afro-brasileira em São Paulo na última década.

Os dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros escolhidos foram: O Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (NEINB/USP).

A questão sobre a diversidade étnico-cultural e suas articulações com a implantação da Lei 10.639/03, surgiu das minhas inquietações sobre a prática docente frente à obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, uma vez que, abordar esse assunto, é resgatar memórias e histórias que não estão presentes no currículo oficial da rede de ensino e traz à tona a indispensável superação de uma ideologia calcada na superioridade branca européia que se faz presente no ensino de História.

A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva reconhecendo as lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros, bem como as injustiças e discriminações que os negros sofrem na sociedade brasileira, trouxe para o debate nacional o papel da escola na construção de uma sociedade justa, democrática, plural e resignificou as reivindicações dos movimentos sociais, que ao longo do século XX, já propunham o estudo da história do continente africano, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação cultural do Brasil. (SANTOS, 2005)

A Lei evidencia a urgência de se refletir sobre a diversidade étnico-cultural na escola sob um prisma político e ideológico, mas também cultural, em que aos estudantes não só, lhes seja proporcionado conhecer e valorizar o patrimônio afro-brasileiro, mas permitir que eles lutem pela igualdade de direitos, preconizada pela sociedade democrática brasileira, conforme prevê a legislação educacional.

Embora a Lei 10.639/03, por si só não garanta uma mudança efetiva de práticas e valores, vale ressaltar, que ela representa um avanço, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da temática no país, ao considerar o caráter multicultural e pluriétnico de

nossa sociedade no processo de escolarização de todos os estudantes. Abre caminhos para repensarmos o currículo.

A Lei 10.639/03 alterou a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".¹

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno, com a RESOLUÇÃO Nº1, de 17 de junho de 2004, indicam ser necessário por meio da educação, atender a demanda da população afrodescendente enquanto política de ação afirmativa e, desenvolver uma cidadania com vistas a construir uma sociedade mais justa e democrática.

Mas estariam os professores preparados para essa mudança ou ainda, teriam entendimento da dimensão política, cultural e histórica implícitas nesse processo de aprendizagem na escola? Inquietação contínua sobre o papel que eu deveria ter nesse processo de luta e consolidação de um currículo alicerçado na diversidade étnico-cultural, dentro de uma perspectiva crítica, me fizeram continuar buscando meios de compreender como a temática da diversidade vem sendo inserida nos currículos da educação básica.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2005), tal preocupação se insere na discussão da temática étnico-racial que vem ocorrendo na historiografia educacional, redefinindo a questão social e racial na sociedade brasileira para um enfoque político diretamente relacionado à atuação do movimento negro nas últimas décadas.

¹ BRASIL. Lei nº10. 639 de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" no currículo oficial da Rede de Ensino.

A autora refere-se a uma atuação que tem cumprido o papel de denúncia e de reinterpretação da realidade social e racial no país, além de reeducação da população. Destaca, que essa discussão em torno das relações raciais na escola deve levar em consideração as diferentes interpretações realizadas por intelectuais e militantes de diferentes tendências política e ideológica em defesa dos direitos sociais nos últimos anos.

Para tanto, assinala que alguns conceitos, são fundamentais para compreender como essa discussão teórica pode ser articulada com a prática social e o universo educacional. São eles: Identidade, Raça, Etnia, Racismo e Democracia racial. Segundo a autora, tais conceitos são chaves para entender o contexto em que são produzidos e reproduzidos, enquanto interpretação da realidade brasileira frente a temática racial.

Atualmente, no Brasil, as indagações em torno do currículo remetem à inserção da diversidade na escola, deslocando a discussão entre currículo e conhecimento para a discussão entre o currículo e a cultura. Pesquisas recentes indicam que a preocupação dos pesquisadores tem deslocado a discussão para o campo simbólico, no qual o conhecimento escolar deve ser relevante para a vida dos educandos de forma significativa, sendo o conceito de cultura entendido como expressão simbólica inclusive na política, ideia que baseia-se nos estudos de Stuart Hall. (MEC-SEB, 2008)

Partindo do pressuposto de que a diversidade faz parte da natureza humana e por isso mesmo, entendida como construção histórica, cultural e social, se faz necessário trabalhar com as diferenças que estão presentes no cotidiano escolar. Cotidiano esse que reflete as desigualdades e as diferenças que vivenciamos ao longo de uma história marcada por processos de dominação e exclusão racial e social.

A discussão sobre a inclusão da diversidade no currículo se insere numa perspectiva antropológica de abordagem do conhecimento, na qual o movimento do multiculturalismo assume papel importante na reflexão a respeito da construção das identidades numa sociedade plural como a nossa. Conforme assinalam Moreira e Candau (MEC-SEB, 2008), as diferenças derivadas da dinâmica social devem ser tratadas no currículo enquanto prática social, sendo necessário articular o currículo com o multiculturalismo.

Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de

utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.27)

A adoção de uma nova postura frente a pluralidade é um caminho para reescrever o conhecimento escolar usual considerando as diferentes raízes étnicas e pontos de vista. Tal pressuposto, demonstra a crítica ao que está posto. Os autores sugerem que os docentes e gestores estejam atentos a pluralidade de valores e universos culturais para construção de seus currículos numa perspectiva histórica.

Nessa ótica, a ancoragem social dos conteúdos requer maior compreensão de como e em que conjuntura histórica um dado conhecimento surge e se difunde. A proposta é que seja evidenciado no currículo a construção social e os rumos do conhecimento que são históricos e culturais e por isso mesmo não são estáveis, neutros e universais. "A crítica que se faz é sobre a pretensa neutralidade do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável", bem assinalado por Gomes (2005).

O currículo entendido como espaço de crítica social, deve, pois, favorecer as manifestações culturais dentro da escola, bem como ser objeto de apreciação e crítica, um espaço de pesquisa, podendo propiciar a identificação dos elementos ativos de poder, que estão presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas manifestos por meio do discurso. (POPKEWTIZ, 1997)

Nesta perspectiva o currículo expressa uma maneira de conceber a educação que se traduz no discurso que é veiculado por meio dos materiais impressos, das leis que regulam socialmente os indivíduos que colocam o currículo em prática.

Pensar em um currículo que inclua a diversidade, necessariamente requer uma abordagem crítica dos conteúdos que possa abarcar as contradições que nascem dos processos de luta por justiça e igualdade em que se insere tal discussão, como podem ser identificados padrões ocultos da regulação social presente no processo de escolarização.

Popkewitz (1997), afirma que a análise da própria palavra currículo serve para examinarmos como um aspecto da linguagem é produzido e reproduzido como regra, padrão oculto, sendo preciso considerar as reformas curriculares em sua inter-relação com o poder.

Falar sobre currículo pressupõe, então, um conjunto de suposições e valores sociais que não são claramente aparentes, mas que limitam a gama de escolhas disponíveis. (POPKEWTZ, 1997, p.30)

Assinala o autor, que o estudo da reforma deve se concentrar nas rupturas e reformas das relações entre diversos elementos da escola na sociedade, o que ocorre quando as continuidades e descontinuidades das relações estruturais, a "estrutura como conjunto de relações e não como um objeto com qualidades estáveis e inflexíveis," se associam às práticas e fatos institucionais, o que revelam as inter-relações entre conhecimento e poder.

A inclusão dos diferentes na escola pública articula-se com o processo de reivindicação pela democratização da escola, nas últimas décadas, por certos grupos sociais que são excluídos, de uma forma ou de outra, de centros de decisão por questões econômicas e sobretudo por questões culturais, conforme assinalam Gonçalves e Silva (2006).

Tal reivindicação se insere no movimento do multiculturalismo, enquanto movimento de ideias de um tipo de consciência coletiva que surge da pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais se opondo ao "centrismos culturais".

O multiculturalismo é entendido como um "antídoto" contra o etnocentrismo, uma vez que o conhecimento transmitido tanto pela escola, pelos meios de comunicação, tenha se baseado na cultura euro-ocidental e, desde sua origem, aparece como princípio ético que tem orientado a atuação de diferentes grupos culturalmente dominados, como os negros por exemplo.

O movimento multicultural vai além da escola, aliás questiona a forma curricular herdeira da cultura euro-ocidental. Para entender o fenômeno do multiculturalismo é preciso considerar os diferentes contextos sociais e históricos em que ele se dá. (GONÇALVES e SILVA, 2006).

Vale ressaltar, que tal discussão em torno do multiculturalismo e seus diferentes significados contribuiu para novas perspectivas e indagações sobre uma educação que possa abarcar as diferenças, na qual a noção de interculturalismo vem orientando os processos de reconhecimento do direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação, no sentido de estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas, os diferentes grupos que estão na escola em contrapartida a uma visão de oposição entre as culturas. (CANDAU, 2006)

A perspectiva intercultural entende a educação como relacional, a partir do intercâmbio entre as culturas e sujeitos socioculturais, valoriza as relações interpessoais, questiona as desigualdades construídas por relações assimétricas de poder ao longo da história e objetiva construir relações igualitárias no contexto das democracias.

Segundo Nilma Lino Gomes (MEC-SEB, 2007), a inserção da diversidade no currículo pode trazer reflexões importantes inclusive para se questionar a visão hegemônica de conhecimento que impera nas escolas e favorecer os conhecimentos e sujeitos que estão ausentes nas narrativas do currículo.

Nesse sentido, o currículo articula-se com a cultura, possuindo um caráter político e histórico, por isso mesmo capaz de contribuir para a construção de símbolos e representações, bem como para o desenvolvimento de uma consciência crítica e novas posturas frente a realidade em que vivemos.

Popkewitz (1997) assinala que quando falamos de currículo devemos estar atentos para um conjunto de suposições e valores que estão ocultos porque o currículo cria a regulação social. Para este autor, regulação social é entendida na sua especificidade, na maneira como interfere nas individualidades, assim podendo-se a partir dessa perspectiva, compreender como esse poder limita e reprime as práticas sociais.

Este autor ressalta, que os elementos ativos de poder estão presentes nas capacidades individuais socialmente produzidas e disciplinadas e se manifestam por meio do discurso, também entendido como produção e manifestação histórica e social. Nesta ótica, o enfoque histórico é que possibilita compreender as relações estruturais com as práticas acumuladas expressas nas mudanças ou permanências na escolarização.

Ora, se estamos pensando em modificar práticas e atitudes dentro e fora da escola a partir da inclusão no currículo da temática africana e afro-brasileira, estamos pressupondo uma mudança de currículo. O currículo aqui entendido como prática social e por isso capaz de expressar formas de agir e pensar específicas. (GOODSON, 2001)

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não criem uma nova disciplina escolar para dar conta desse conteúdo, elas acenam para uma mudança significativa em termos epistemológicos e metodológicos, pois sendo o conhecimento produzido pelas práticas sociais que se realizam na escola, em se tratando dessa temática como conteúdo, objetiva-se que se repensem as relações étnico-raciais,

sociais e pedagógicas, no sentido de favorecer novos valores e novas relações de sociabilidade. (BRASIL, 2004, p.17)

De acordo com Sacristán (2000), o currículo articula-se com a realidade social e se expressa em práticas educativas e em resultados. A escola nessa ótica torna-se um espaço por excelência de promoção de cultura. O currículo é entendido como práxis porque promove a reflexão sobre condições concretas em que se desenvolve por meio da pesquisa-ação, da interação entre ensino e aprendizagem com o meio, expressando a função socializadora que a instituição de ensino possui.

Assim, a análise de ideias e valores presentes na sociedade, oferecem meios para modificar atitudes e pensamentos, porque o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos, acabam configurando um saber prático advindo da realidade cultural porque adquire um caráter político.

O conhecimento que se tem do continente africano e seus povos continua muitas vezes, encoberto por um véu de mitos e preconceitos que relegam a sua história um papel secundário e marcado pela violência. História essa, que tratou de disseminar o entendimento eurocêntrico da realidade, pautado na ideia de que a colonização era o sentido único e verdadeiro para os povos africanos e brasileiros (SERRANO, 2008).

Apple (1979) mostra que é justamente pela forma concreta em que os programas curriculares estão estruturados e pelas formas básicas de organização da instituição escolar que se processam o controle social e cultural. São valores e símbolos que vão sendo transmitidos e reproduzidos numa perspectiva normativa e conceitual exigidos por uma sociedade estratificada.

Assim, o que é preservado e distribuído é um capital cultural que permite a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos de dominação. É o que chama de hegemonia, que configura-se como forma de ver e agir única, como sentido da realidade expresso em valores e práticas absolutos e por isso mesmo difícil de serem modificados.

A inserção da temática africana na escola coloca a diversidade no centro do cotidiano escolar para que seja trabalhada e compreendida pelos atores sociais enquanto construção histórica, cultural e social, abrindo caminho para questionarmos a noção hegemônica de conhecimento e a cultura dominante que tem propagado o preconceito e a discriminação racial por meio dos currículos.

O tema da diversidade chama a atenção para a compreensão de nossa condição humana, bem como para distinção e consolidação da nossa identidade, já que a identidade é entendida como histórica, fruto de interações em determinado momento histórico, político e cultural. A diversidade varia de contexto para contexto, bem como os valores e os julgamentos que estão relacionados aos diferentes modos de viver e interpretar a realidade. (MEC-SEB, 2008)

Essa discussão relaciona-se diretamente à política educacional adotada no Brasil, no início do século XX, na qual pioneiros educacionais tinham como preocupação, conforme assinala Dávila (2006), transformar a escola pública em espaços em que a supremacia branco-européia vigorasse por meio da linguagem da ciência, do mérito e da modernidade, projetando e criando uma visão de nação brasileira ideal, branca e homogênea.

A regulamentação do estudo da diversidade étnico-cultural se deu com a alteração da Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 20 de dezembro de 1996, que fora modificada pela Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003, como mencionado e pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que dispõe sobre o Art. 26-A que passa a vigorar com a redação "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

As discussões na escola sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira, em especial nas áreas do conhecimento da História, da Literatura e da Educação Artística, permitem pensar como as minorias devem ser incorporadas no currículo, podendo favorecer o desenvolvimento das subjetividades para a tolerância, o respeito e sua emancipação ou para o seu controle.

A educação das relações étnico-raciais na escola pode ser entendida como mera prescrição e contribuir muito mais para reforçar preconceitos e estereótipos do que combatê-los. A forma como a discussão política frente à diversidade étnico-cultural se inscreve na escola, em relação com a atuação dos movimentos sociais na luta pelo reconhecimento de seus direitos, é extremamente relevante para entender as malhas sociais que são tecidas entre o conhecimento, o poder e a cultura na escola.

Gomes (MEC-SEB, 2008) afirma, que a inserção da diversidade no currículo requer de nós professores um posicionamento político contra os processos de colonização e dominação, buscando compreender as causas políticas de fenômenos sociais como racismo, etnocentrismo, sexismo, homofobia, compreendendo como nesses contextos algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, impactando diretamente as subjetividades.

Desse modo, ao incluir essa temática no currículo, podemos favorecer a inserção dos conhecimentos produzidos no seio dos movimentos sociais na escola, modificando efetivamente nosso olhar, forma de pensar e agir sobre tais questões.

Segundo Munanga (2008), a análise da produção discursiva dos intelectuais brasileiros do fim do século XIX revelou um modelo racista universal, caracterizado pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na "raça" e na cultura pelo segmento étnico dominante da sociedade, o grupo branco.

Para esses intelectuais a pluralidade racial nascida do processo colonial representava uma ameaça e um grande obstáculo na construção de uma nação que se pensava branca, e assim a raça passou a ser o eixo do debate nacional no final do século XIX e início do XX.

Influenciados pelo determinismo biológico difundido nesse período, acreditavam na superioridade branca em detrimento da inferioridade dos não brancos, sobretudo os negros e também na degenerescência dos mestiços. Defendiam a mestiçagem como forma de apagar as heranças negras e assim construir uma sociedade tipicamente brasileira, embranquecida.

A partir de 1930, uma nova orientação política era buscada para o país e como preocupação estava o desenvolvimento social, de modo que as teorias raciológicas não podiam mais orientar as ações políticas. Gilberto Freyre aparece nesse contexto, mudando o foco da discussão em relação a identidade nacional, passando do conceito de "raça" para o de cultura.

A mestiçagem era vista por ele, como algo positivo que contribuiu para o surgimento do povo brasileiro, que tem em sua ascendência brancos, negros e índios, bem como a expressão desses povos não só no fenótipo, mas também na cultura. Aos poucos a miscigenação começou a ser vista como relativamente positiva e lentamente o mito da democracia racial foi sendo construído e disseminando a ideia de que a mistura entre as raças no Brasil foi pacífica e contribuiu para a formação de uma nação democrática e harmoniosa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a desconstrução do mito da democracia racial é tarefa da escola e passa pelo reconhecimento das injustiças e processos de exclusão que as populações negras passaram, indicando uma modificação importante em termos políticos e pedagógicos dentro e fora da escola; pois tal orientação está diretamente relacionada a política de

reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas no campo educacional, que é o local do aprender, do crescer, do cuidar e da formação.

Que conhecimentos devem ser significativos na educação dos diferentes grupos sociais que estão na escola? De que modo a escola pode favorecer a inserção desses alunos não só no mercado de trabalho, mas na sociedade capitalista, democrática, multicultural e pluriétnica de forma participativa e consciente?

Quando pensamos em incluir a diversidade étnico-cultural no currículo estamos adentrando um espaço de possibilidades para atuação junto aos estudantes que são oriundos das camadas populares da nossa sociedade, e mais, ainda, podendo fazer da escola pública um espaço vivo onde não só se conformam os corpos, mas se transformam os conhecimentos em algo significativo para cada sujeito envolvido nesse processo, no qual se resgatam suas individualidades por meio do desenvolvimento da autonomia. Espaço onde se entrelaçam as relações de conhecimento e poder, mas também se rompem e se recriam essas relações.

De acordo com a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana são orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da educação brasileira tendo por meta promover a "educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo a construção de nação democrática". (BRASIL, 2004)

Nesta ótica, a educação assume um caráter político, acima de tudo, porque vê na realidade a problemática necessária para compreensão e atuação no cotidiano escolar e fora dele. O currículo torna-se espaço privilegiado para contestação e produção de conhecimentos, já que na prática quem o realiza são os atores sociais que estão na escola.

A implicação de alunos e professores se faz fundamentalmente no campo político e cultural, trazendo a possibilidade de mudança tanto de práticas como de valores que são produzidos na escola, por meio da reflexão crítica e da produção de conhecimentos históricos.

A inclusão da diversidade étnico-cultural nos currículos abre a possibilidade, inclusive, de se questionar o conhecimento e a cultura escolar que estão postos, favorecendo uma atuação criativa, reflexiva e crítica no contexto escolar, desalienando

os processos educativos e contribuindo para uma participação ativa, consciente e mais humana na sociedade de todos.

Investigar a temática da diversidade étnico-cultural no currículo por meio da análise de materiais didáticos destinados à formação de professores, apresentou-se como possibilidade de compreender as tendências das ações de formação de professores, realizadas por duas entidades que vem atuando para consolidar a Lei 10.639/03 em São Paulo.

Para tanto, as fontes de pesquisa selecionadas foram: Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003, Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, RESOLUÇÃO Nº1, de 17 de junho de 2004 e Publicações de dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas.

Objetivou-se identificar quais são os temas e conceitos que nortearam as discussões empreendidas, de 2003 a 2013, pelos dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros sobre a diversidade étnico-cultural e analisar a produção material, especialmente as voltadas à formação de professores, buscando identificar os pressupostos teóricos que nortearam suas produções/ações, por meio da análise dos conteúdos presentes em tais produções.

O tema de pesquisa possibilitou levantar algumas hipóteses, a primeira de que a permanência do mito da democracia racial está relacionada com a adoção de uma política curricular, voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sob o enfoque da qualidade e da eficiência, que pouco contribui para a politização dos estudantes e professores sobre a questão étnico-racial no Brasil.

A segunda de que os dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros selecionados impulsionaram as políticas de promoção da igualdade racial e têm contribuído para produção e disseminação de conhecimentos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira na escola, por meio da formação continuada de professores.

A terceira de que o material impresso permite apreender elementos para reflexão crítica do professor frente a dimensão política e cultural de sua atuação por meio da proposta de formação continuada nele expressa.

A pesquisa se deu com a busca de informações referentes aos temas que embasaram as discussões dos dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em São Paulo nas ações de formação de professores, no período de 2003 a 2013, sobre a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica.

A coleta das informações foi realizada por meio dos sites dos Núcleos, de visitas in lócus, que possibilitaram a aquisição de publicações impressas e redimensionaram a busca de referenciais teóricos para algumas áreas do conhecimento.

Sobretudo, a análise documental realizada mediante o referencial teórico, que se apóia nas contribuições História, da Antropologia e da Sociologia, se mostraram relevantes para a compreensão da discussão numa perspectiva histórica, política e cultural.

Os documentos foram analisados com vistas a identificar as questões prioritárias e as tendências que embasam as posições/ações dos dois Núcleos de Estudos, buscando possíveis aproximações/contradições presentes nas discussões sobre a implementação das Leis 10.639/03, identificando semelhanças e diferenças entre eles no que diz respeito a formação de professores.

Para tanto a análise das produções mediante o fichamento crítico das fontes e documentos, levou em consideração os seguintes aspectos: O que falam sobre a raça, o racismo, a diversidade étnico-racial e a democracia racial? Como falam? Por que falam? Para quem falam e quando?

A análise dos registros evidenciou a relevância das ações afirmativas nas discussões empreendidas em torno das ações que foram desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, entendendo-as em articulação com a implementação da Lei 10.639/03.

No Capítulo 1, intitulado Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) no contexto dos Movimentos Negros, os Núcleos são apresentados tendo como pano de fundo a luta empreendida ao longo do século XX pelos movimentos negros no que diz respeito a integração do negro à sociedade brasileira em meio à discussão teórica em torno das relações étnico-raciais no Brasil.

A atuação de organizações negras em São Paulo, no decorrer do século XX, ganhou destaque nas fontes de pesquisa e tornou-se importante para situar o contexto em que surgiram os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros no país.

No Capítulo 2, A atuação dos NEABs destinada à formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais, apresento os materiais didáticos produzidos pelos Núcleos na ocasião das ações de formação de professores empreendidas no período de 2003 a 2013.

A leitura dos materiais propiciou o levantamento dos temas, conceitos e tendências que embasaram tais atuações no período aqui focalizado, contribuindo para reflexões sobre o currículo e a formação de professores na atualidade.

No Capítulo 3, Tendências expressas nos Materiais Didáticos produzidos pelos NEABs são expostas as reflexões sobre as tendências que embasaram as atuações dos Núcleos voltadas para a formação de professores levando em consideração a perspectiva intercultural.

Nesse capítulo, buscou-se refletir sobre as concepções de ensino, de aprendizagem e de professores presentes nesses materiais didáticos numa perspectiva crítica, atentando para os dilemas e desafios que estão postos para a formação de professores, sobretudo para os de História.

Capítulo 1 - Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) no contexto dos movimentos negros

Os movimentos negros são entendidos como articuladores das mudanças empreendidas nos últimos 20 anos na política educacional brasileira, por meio da atuação e estímulo à discussão sobre o combate ao racismo e à discriminação racial em nossa sociedade.

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade, bem como de identidade e relações étnico-raciais começaram a fazer parte das normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio na área de História, conforme salientam Abreu e Mattos (2008).

De acordo com as autoras, um novo lugar político foi conquistado pelos movimentos negros e anti-racistas tanto no processo político brasileiro como também no campo educacional, evidenciado pelos documentos ora elaborados, que têm hoje assumido a força de lei e representando uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados em 1996, introduziram no ensino os conteúdos de história africana, e segundo as autoras, precederam e prepararam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esses documentos foram frutos de muita negociação e resultaram principalmente da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira, no período de pós redemocratização, e da formação de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado mito da democracia racial.(ABREU e MATTOS, 2008)

Nos PCNs a discussão em torno da questão étnico-racial vai se dar por meio da inclusão nos currículos do tema transversal de pluralidade cultural, em contraposição a concepção de cultura uniforme, enraizada na produção de material didático no Brasil que assegura uma identidade brasileira tipicamente mestiça que teria se formado sem conflitos e hierarquias, bem salientado pelas autoras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, segundo elas, não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem a desenvolver políticas de reparação e

ação afirmativa em relação à população afro-descendente, tendo como eixo central o mito da democracia racial. Desse modo a discussão sobre as relações étnico-raciais são trazidas para o âmbito da escola, no sentido de combater o racismo.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) adquirem relevância nesse cenário de lutas e reivindicações por igualdade de direitos por concentrar pesquisadores e militantes negros e não negros, fortalecendo e ampliando as discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Algumas atuações e produções voltadas para implementação da Lei 10.639/03 analisadas aqui, dão aos NEABs a condição de sujeitos históricos nessa investigação.

Conforme Nilma Lino Gomes (1997), a questão racial perpassa a construção da sociedade brasileira e tal consideração tem ampliado as discussões em torno da necessidade da escola assumir a participação nessa luta contra o racismo e a discriminação racial.

Considerar a categoria raça nos estudos sobre o negro e a cultura afro-brasileira e africana é uma demanda que se apóia na ação dos movimentos negros nas últimas décadas do século XX. Segundo Nilma, é justamente a reflexão a respeito da raça e educação que pode nos trazer luz acerca da discussão sobre o negro e a luta pelo reconhecimento de sua cultura, bem como por direitos sociais.

Alguns momentos marcantes da luta empreendida pelos movimentos negros no final do século XX, demonstram que essa atuação, organizada em torno de uma identidade étnica, começa a se delinear e se expressar na política educacional. Tal elucidação, torna-se importante, inclusive, para redirecionar, em certo momento, o pensamento para o passado, tão presente, que traz à tona o desafio de promover acesso, permanência e sucesso dos diferentes na escola.

Tais reivindicações podem ser evidenciadas nas produções dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que têm se dedicado a pesquisa e difusão de estudos sobre a Cultura Afro-Brasileira.

Os NEABs vão começar a ganhar espaço na última década do século XX e no início deste século. Anteriormente, destacam-se também dois Núcleos importantes no cenário do Ensino Superior que contribuíram para as pesquisas em torno da História da África no Brasil e da Cultura Afro-Brasileira, o Centro de Estudos Afro-Orientais da

Universidade Federal da Bahia, criado em 1959 e o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo, criado em 1965 e passando a funcionar em 1969.²

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros configuram uma rede de articulação nacional composta por instituições de ensino superior, atuando no campo de ensino, pesquisa e extensão, voltados para a promoção da igualdade.

Esta rede também chamada de Consórcio de NEABs e a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) surgem na conjuntura histórica de lutas e reivindicações das décadas de 1980 e 1990, impulsionados pela atuação dos movimentos negros para ampliar o número de acadêmicos negros e de produções acadêmicas preocupadas com a temática étnico-racial.³

A escolha de dois Núcleos de Estudos para esta pesquisa se deu justamente devido a produção de material didático para formação de professores para educação das relações étnico-raciais, o que justifica o fato de não utilizar o Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(CECAFRO-PUC-SP) como fonte para a presente pesquisa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, os NEABs estão inseridos nas ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, devendo favorecer o desenvolvimento do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana inclusive por meio da formação de professores para a diversidade étnico-racial. Mas o que vem a ser essa formação? Que concepções às norteiam?

A análise das produções e ações dos dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros nessa pesquisa, visa levantar aspectos relevantes para se pensar a formação dos professores para atuar na realidade complexa e diversa em que vivemos, por isso o objeto de pesquisa configura-se tendências temáticas, conceituais e metodológicas que têm sustentado as discussões em torno da diversidade étnico-cultural no currículo expressas nas produções aqui analisadas.

² Desde os anos de 1990 o número de NEABs vem crescendo consideravelmente, segundo lista disponível no Blog do Prof. Dr. Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Segundo o Blog existem 94 NEABs em todo país na atualidade. <http://multiculturalismoepopulacoesafricanas.blogspot.com.br/2014/01/lista-de-nucleos-de-estudos-afro.html> Acesso em 08/04/2015.

³ Fonte: site da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as: <http://www.abpn.org.br/novo>. Acesso em 06/01/2015

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana contém informações importantes acerca das reivindicações realizadas pelos movimentos negros no final do século XX, em que adquirem relevância a valorização e reconhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como luta política e forma de resistência.

Sobre seus princípios e fundamentos, destacam-se três eixos: a) Consciência política e histórica da diversidade; b) Fortalecimento de identidades e de direitos; c) Ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Indicando um compromisso político e ético no enfrentamento ao racismo e às discriminações, como também a consolidação de identidades para garantia de direitos por meio da prática social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam para a possibilidade de se modificar valores e práticas pedagógicas no trato da diversidade étnico-cultural na escola, por meio de um trabalho comprometido com uma sociabilidade nova entre os sujeitos, em que as práticas estejam voltadas para a valorização de identidades.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.10)

A valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana relaciona-se diretamente com a produção de conhecimentos históricos sobre os diferentes grupos étnicos e suas culturas, acena para uma importante mudança nos currículos, uma vez que tal indicação deve configurar-se como prática social capaz de modificar valores e posturas em sala de aula. Procuram favorecer o pertencimento étnico-racial dos diferentes estudantes que estão na escola, contribuindo para a construção de identidades e propiciar uma atuação consciente na sociedade democrática. Mas como? Com que materiais? Partindo de que referenciais?

O trabalho acerca da pluralidade cultural deve pressupor um relativização do próprio conceito de cultura, permitindo problematizar de forma criativa a multiplicidade que compõe o ambiente escolar, com vistas a possibilitar historicamente a construção de identidades numa educação para tolerância. (ABREU e MATTOS, 2008)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, expressam uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, que implica justiça e igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos, por meio da adoção de estratégias pedagógicas e políticas educacionais para a valorização da diversidade e desconstrução do mito da democracia racial. Mas o que vem a ser o mito da democracia racial, como ele foi disseminado e se mantém em nossa sociedade?

Segundo Abreu e Mattos (2008) a redação do documento por especialistas ligados aos movimentos negros, dão a ele um caráter extremamente político e coloca aos professores o desafio de educar as relações étnico-raciais, tendo por base conceitos como raça, identidade negra, racismo, democracia racial, cultura negra, cultura afro-brasileira, pluralidade cultural e cultura brasileira.

Esses conceitos devem ser aprofundados e contextualizados para que o reconhecimento do histórico de lutas e resistências dos negros seja entendido. Os conceitos precisam ser entendidos como categorias politicamente construídas ao longo da história por sujeitos e movimentos sociais.

A preocupação central da presente pesquisa, de investigar as tendências que estão presentes nos materiais didáticos de dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas, em articulação com a Lei 10.639/03, me fizeram optar por um trajeto em que a história dos Núcleos está subjacente à análise de suas produções e ações. O objetivo não é apresentar o histórico dos Núcleos e fazer julgamentos, mas sim registrar o que vem sendo relevante nessas discussões para pensarmos a educação e a formação de professores no limiar do século XXI, em consonância com a política educacional do período.

Algumas estratégias criadas e utilizadas pelos movimentos negros, sobretudo nas últimas décadas do século XX evidenciam o modo como os intelectuais negros foram sendo incorporados na sociedade brasileira e nos fornecem pistas para compreendermos porque a identidade negra torna-se um conceito importante na articulação da luta contra a discriminação nos documentos aqui analisados.

De acordo com Guimarães (2004), alguns aspectos são importantes para se pensar a integração dos intelectuais negros na sociedade brasileira: os diversos modos de integração dos intelectuais negros, a maneira diversa como se formou a ideia de nação brasileira e o papel ativo de intelectuais negros na formação do que entendemos por democracia racial.

Para esse autor, a noção de democracia racial incorporou ideias elementares dispersas, mas endossadas, ao longo da história brasileira, por negros que foram integrados de diversos modos a sociedade e que nutriram diferentes identidades nacionais.

A integração do negro pela via do embranquecimento se deu pela assimilação, porém essa assimilação não significou apenas a reprodução da estética e moral política branco-européia, esses intelectuais tidos como embranquecidos também foram responsáveis pela introdução, na cultura brasileira, de valores estéticos e de ideias híbridas e mestiças.

Segundo Guimarães (2004), a ideia do negro como integrante do povo brasileiro e do Brasil, data da época da campanha abolicionista, porém é somente a partir de 1930 que o modo de integração do negro à sociedade brasileira ganha importância, no qual a atitude passiva foi abandonada em favor da mobilização política e do cultivo da identidade racial.

A esse respeito, pode-se destacar o papel que a imprensa negra paulista desempenhou no início do século XX para politização e arregimentação da população negra em torno de uma causa negra. Fato que marca o surgimento de um movimento negro articulado em torno das questões políticas, com a criação em 1931, da Frente Negra Brasileira, que tornou-se um partido político em 1936.

Essa integração do negro à sociedade brasileira configurou-se de diversas formas com diferentes configurações políticas, econômicas, sociais e geográficas, (Guimarães 2004). Essa informação é importante para pensarmos as características dos movimentos negros nas diversas regiões do Brasil, e sobretudo, para pensarmos nas características dos movimentos em São Paulo e suas expressões nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

A Frente Negra Brasileira, segundo Ferreira (2005), teve como principais representantes Arlindo Veiga dos Santos e José Correia Leite que junto com outros jovens negros fundaram a Frente Negra, em 1931, em São Paulo.

Veiga dos Santos e Correia Leite se tornaram referência no meio político negro, devido suas posições políticas e textos próprios que circulavam na imprensa negra da época, como o Jornal *Clarim d'Alvorada* e *A voz da raça*, uma publicação da Frente Negra.

Para a autora, o movimento negro dos anos de 1920 e 1930, esteve voltado para incluir o negro na sociedade competitiva, industrializada e urbana na qual São Paulo se transformava. A Frente Negra Brasileira também desenvolveu ações que pudessem incluir os negros nessa nova ordem política, social e econômica.

Tal movimento negro não tinha como objetivo modificar a ordem estabelecida, criando um projeto político novo para o país, e sim preocupava-se com a melhoria das condições de vida da população negra e para tanto, a organização deveria lutar por políticas de integração da coletividade negra.

Na verdade, os fundadores da Frente Negra Brasileira podem ser caracterizados como uma pequena elite negra que conseguiu manipular alguns bens culturais, por meio do estudo ou do funcionalismo público, que lhes conferia certo prestígio e distinção. De acordo com Pinto (2013), foi principalmente através das associações negras, e por meio de uma imprensa ativa e combativa, cuja existência se confunde com essa tomada de posição, que essa elite negra exerceu papel conscientizador da população negra frente aos seus problemas.

A posição nacionalista defendida pelas lideranças negras, presentes na imprensa negra, refletiam as ideologias que vigoravam na época como também uma visão assimilacionista do movimento, em que a educação seria o meio de integração do negro na sociedade branca, urbana e industrial que surgia, garantindo seu espaço e seus direitos, frente a entrada dos imigrantes no país naquele momento.

A autora evidencia que no que diz respeito à educação do negro, começa a surgir uma postura crítica, na qual o papel da educação e da cultura são considerados importantes para modificar a condição do negro.

Segundo Pinto (2013), a educação seria a principal forma do negro conseguir as mesmas oportunidades que o branco, podendo se integrar a sociedade. Lembra, que mesmo esse enfoque sendo o mais recorrente na imprensa da época, havia opiniões divergentes, que atribuíam ao negro a responsabilidade por estar em tal situação, devido seu descaso com a sua formação intelectual e cultural.

Mas, de todo modo, é imprescindível dizer que, a educação era entendida como a via para ascensão social do negro, bem como para ganhar reconhecimento e

habilitação profissional, permitindo maior conhecimento dos problemas e combater o preconceito. E é justamente essa constatação que faz com que as organizações negras da época não só reivindicuem educação, mas tomem iniciativas para reverter esse quadro.

Dentre as atividades educacionais desenvolvidas pela Frente, segundo Pinto (2013), destaca-se o curso primário, que começou como um curso extra-oficial, obtendo posteriormente reconhecimento e auxílio do Estado para contratação de professores; bem como o curso de formação social, em que eram ministradas aulas de História, Educação Moral e Cívica e de Conhecimentos gerais.

A autora ainda assinala, que paralelamente a esses cursos, ocorreram cursos de inglês, ginástica, pintura, música, violão, declamação, além das sessões culturais de domingo, em que ocorriam palestras sobre os mais diferentes assuntos.

De acordo Ferreira (2005), a instrução como solução para os problemas enfrentados pelos negros no período, estava ancorada numa representação intelectual associada ao esclarecimento e portanto essa organização funcionava como uma espécie de "intelectual coletivo orgânico" que tinha como preocupação elevar o nível cultural dos negros.

A autora ressalta, que a Frente Negra Brasileira foi uma organização complexa que existiu na primeira metade do século XX, pois agregou em seus quadros, militantes com diferentes origens sociais e formações políticas, arregimentando centenas de sócios não só em São Paulo como também em outros estados do país e prestando inúmeros serviços a seus filiados.

Amílcar Araújo Pereira (2012), afirma que a Frente Negra foi a maior organização negra do início do século XX e ainda ressalta sua importância ao influenciar organizações em outros países na luta contra o racismo. De acordo com o autor, graças a circulação de ideias e referenciais veiculados pela imprensa negra, a Frente Negra chegou a ser vista por ativistas negros norte-americanos e porto-riquenhos como verdadeiro exemplo na luta contra o racismo e por direitos civis.

O autor relata que foi possível encontrar um intercâmbio entre dois jornais criados por negros, no Brasil, o *Clarim d'Alvorada*, e nos Estados Unidos, o *Chicago Defender*, um dos mais importantes da imprensa negra norte-americana do início do século XX. O fundador e editor do jornal *Chicago Defender* em viagem à América do Sul passa a ter contato com o *Clarim d'Alvorada* e mesmo depois continua a recebê-lo, de modo que a questão racial no Brasil discutida no jornal brasileiro passa também a influenciar seu jornal.

A Frente Negra Brasileira tornar-se um partido político em 1936, configurando uma primeira tentativa dos negros se fazerem representar no cenário político. Entretanto impedido de funcionar devido a ditadura Vargas, demonstra que o processo de tomada de consciência passava também pela organização política como caminho para que os negros de fato exercessem sua cidadania.

A preocupação em torno da educação dos negros e sobretudo com a garantia de direitos esteve em pauta nas discussões dos movimentos negros ao longo de todo século XX. Nessa perspectiva a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN) é relevante no que diz respeito a demarcação desse espaço para o negro na sociedade brasileira.

O Teatro Experimental do Negro, criado em São Paulo, em 1944, por Abdias do Nascimento, também teve uma atuação importante na luta contra o racismo e na integração do negro na sociedade e sobretudo para consolidação dessa agenda política ser retomada no final do século XX.

O TEN surge das indagações de Abdias do Nascimento, frente a um ator branco pintado de preto, que interpretava o protagonista da peça O imperador Jones de Eugene O'Neill. A angústia vivenciada por ele, em Lima, no Peru, ao assistir tal peça, o motivou voltar ao Brasil disposto a criar uma organização teatral em que o negro fosse o protagonista da História. (NASCIMENTO, 2004)

A preocupação do TEN era resgatar os valores da pessoa humana e da cultura africana, de modo a promover a valorização social do negro por meio da educação, da cultura e da arte. Segundo Abdias, tal intento provocou indignação devido seu caráter inovador e fazendo com que atuassem em duas frentes: na denúncia sobre os equívocos e alienação presentes nos estudos afro-brasileiros e na conscientização dos negros sobre a sua condição marginalizada.

O caráter revolucionário de sua iniciativa deve ser considerado pela estratégia utilizada para mobilização dos negros, a qual estava voltada para alfabetização de seus primeiros participantes que eram operários, servidores públicos, empregadas domésticas, pessoas sem uma atividade definida. Expressa sua posição política em romper, por meio da arte, com a visão acadêmica presente nos estudos afro-brasileiros que contavam a história do povo negro sob um viés branco eurocêntrico.

Cerca de seiscentas pessoas, entre homens e mulheres, se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, a cargo do escritor Ironides Rodrigues,

estudante de direito dotado de um conhecimento cultural extraordinário. Outro curso básico, de iniciação à cultura geral, era lecionado por Aguinaldo Camargo, personalidade e intelecto ímpar no meio cultural da comunidade negra. Enquanto as primeiras noções de teatro e interpretação ficavam a meu cargo, o TEN abriu o debate dos temas que interessavam ao grupo, convidando vários palestrantes, entre os quais a professora Maria Yeda Leite, o professor Rex Crawford, adido cultural da Embaixada dos Estados Unidos, o poeta José Francisco Coelho, o escritor Raimundo Souza Dantas, o professor José Carlos Lisboa. (NASCIMENTO, p. 211, 2004)

Influenciado pelo movimento da Negritude, o TEN buscava dar visibilidade ao negro, bem como combater o racismo e a discriminação racial. De acordo com Kabenguele Munanga (1986), o negro, nesse período, vai tomando consciência da ideologia colonial a medida que vai assimilando a cultura branca por meio da literatura e do ensino. Aos poucos o embranquecimento cultural vai adquirindo força e os negros passam a recusar esses ideais e buscam voltar às suas raízes.

Alguns intelectuais negros do início do século XX, vão procurar resgatar suas heranças culturais na tentativa de se impor contra esse embranquecimento cultural. Essa atuação foi denominada como movimento Negritude, enquanto forma de reação ao racismo e a discriminação.

Esse movimento ocorreu em vários lugares, América, África, EUA, locais nos quais os intelectuais negros marcavam presença, sem uma denominação específica, com registro em Paris, na década de trinta do século passado.

O termo Negritude não se manteve estático, modificando-se de acordo com as interpretações. Enquanto movimento, a Negritude desempenhou historicamente um papel emancipador, traduzido pelas independências africanas e estendeu-se como libertação para todos os negros da diáspora.

Para alguns críticos desse movimento a negritude estava superada e ineficaz, pois a realidade colonial que a gerou não mais existia. Outros entendiam como extensão da linguagem racista que lhe deu origem, uma mistificação e por isso incapaz de uma ruptura. Enfim, podemos dizer que para os críticos, o conceito de negritude assumiu a inferioridade do negro forjada pelo branco. (MUNANGA, 1986)

Negritude foi um movimento essencialmente intelectual sem atingir as massas na fase inicial; tendo como fundadores na França: Aimé Césaire, Léon Damas e Léopold Sédar Senghor. Os objetivos da Negritude de resgatar a identidade africana, protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação dos oprimidos e consolidação de uma civilização universal, impulsionaram as lutas políticas emancipatórias na África. Entre

os críticos do movimento de Negritude destacam-se Stanislas Adotevi, Frantz Fanon, Cheikh Anta Diop, Alfredo Margarido, Jean Paul Sartre, Marcien Towa e René Mêníl.

Abdias (2004) relata que a influência da Negritude oferecia ao TEN a possibilidade de lutar contra o racismo enquanto ação política. O que o motivava era realmente contribuir para a consolidação de uma outra mentalidade e consciência política frente a questão racial no Brasil, já que a elite e os meios de comunicação teimavam em exportar uma imagem distorcida do negro e do próprio país ao mundo.

A preocupação de Abdias passa a ser, também, com uma atuação de caráter político que dará origem ao Comitê Democrático Afro-Brasileiro, cujo objetivo era inserir as aspirações específicas dos negros no processo democrático que começava a ser gestado, após a queda do Estado Novo.

Ainda nessa perspectiva de interferir na vida política do país, o TEN organizou a Convenção Nacional do Negro (em São Paulo em 1945 e no Rio de Janeiro em 1946), cuja "Declaração final" que propunha incluir na Constituição a discriminação racial como crime, foi encaminhada à Constituinte, bem como organizou o I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro em 1950. Por fim, vale destacar, a publicação do *Jornal Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, que circulou entre 1948 a 1951. (NASCIMENTO, 2004)

De acordo com Pinto (2013), a criação do TEN demonstrou que havia uma preocupação por parte de Abdias do Nascimento em organizar uma ação que tivesse significação cultural e artística, mas também uma função social, o que denotava uma visão pautada numa identidade específica, a negra.

Havia uma preocupação com a consolidação de uma identidade na qual o uso do palco contribuísse para uma afirmação positiva dessa coletividade, visando superar a atitude estigmatizada pela marginalização e exclusão racial e social que impedia os negros de lutar por seus direitos. Tal fato demonstrava também uma preocupação com a subjetividade negra, com a superação dos traumas e rancores advindos desse processo de exclusão.

Desse ponto de vista, é possível dizer que o TEN teve um papel importante na difusão de técnicas e pesquisas para educação do negro no que diz respeito não só a educação da razão, mas também da emoção. Aspecto importante a ser destacado na consolidação da atuação política e cultural desses militantes negros em prol da luta anti-racista, já que apontava para a necessidade de construção de representações,

significações diferentes dos próprios negros na sociedade marcada pela exclusão racial e social.

A agenda política dos negros nasce da luta contra as barreiras legais à promoção e mobilidade social das pessoas de cor, conforme aponta Guimarães (2004), de modo que a reivindicação por igualdade e direitos sociais nos anos de 1980, refletem toda mobilização negra que ocorreu desde os anos de 1940, 1950 e 1960 quando a mobilização passou a se fazer a partir da denúncia ao mito da democracia racial enquanto um mito que propagava a ideologia da dominação.

Tal constatação torna-se importante para compreender as reivindicações dos movimentos negros nos anos de 1980 que passam a defender uma autêntica democracia racial. A luta pela real democracia, torna-se uma luta contra a exploração capitalista e o negro passa a ser um lugar, o lugar do povo que se opõe às elites. (GUIMARÃES, 2004).

Segundo Pereira (2012), a relação entre educação e a questão racial, demonstra, especificamente na área educacional, que a luta dos movimentos negros pela reavaliação do papel do negro no Brasil, passava pelo ensino de História do Brasil. Esse enfoque é fundamental para compreensão das tensões e conflitos advindos do processo de exclusão social e racial a que os negros vivem até hoje, bem como perceber as variáveis que contribuíram e vêm contribuindo para repensarmos o currículo e o ensino de História.⁴

Amílcar Araújo Pereira (2012), afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais ao incluir nos currículos a pluralidade cultural como tema transversal, coloca o negro em um novo lugar político e social devido a participação direta de intelectuais e ativistas negros no processo de construção de novas políticas curriculares.

Para ele, a luta pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil começa a ser expressa por documentos que vão demonstrar a valorização da cultura, política e identidades negras. Os negros passam então a ser protagonistas de sua História.

Em relação ao processo de abolição da escravatura, Zumbi passa a ser referência, recusando-se o 13 de maio e a princesa Isabel como símbolos da luta por libertação dos negros, expressando o protagonismo dos movimentos negros, que começam a estipular as pautas de discussões sobre o negro, naquele momento, em

⁴ Sobre a história do movimento negro contemporâneo, ver: PEREIRA, Amílcar A. “*O Mundo Negro*”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2010.

diálogo com a sociedade. Tal reivindicação é expressa na Carta de Princípios do Movimento Negro Unificado, redigida em 1978, conforme assinala Pereira (2012).

Segundo o autor, a relação da educação com a questão racial especificamente na área do ensino de História é parte da luta dos movimentos negros pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil. Destaca as influências da educação da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro e, principalmente, as ações empreendidas a partir da década de 1980.

Estas ações advindas do crescimento dos movimentos negros após o centenário da abolição, devido a articulação com diversos setores da sociedade (sindicatos, partidos políticos, instituições públicas e organismos de Estado, representantes do poder legislativo) são características importantes desses movimentos nesse período, denominado pelo autor de movimento negro contemporâneo.

A década de 1990 chega expressando as noções de cultura e diversidade, identidades e relações étnico-raciais nas normatizações estabelecidas pelo Ministério de Educação. Segundo Pereira (2012), a Constituição de 1988 já fazia referência a algumas reivindicações feitas a respeito do ensino de História do Brasil, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para formação do povo brasileiro.

A respeito da discussão sobre a disciplina de História e seu ensino, importante destacar a atuação da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH)⁵, que durante este período, se posicionou contra o processo de descaracterização da disciplina, que passava então, a ser esvaziada do seu conteúdo político e perdia a autonomia no currículo, devido as regulamentações advindas do Estado desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71.

A inserção da História do negro nos currículos hoje, necessariamente nos remete à discussão sobre o saber histórico escolar e a prática docente nas últimas décadas e como esta discussão se articula com a política educacional.

Tal reflexão requer de nós professores um olhar para esse presente em que as particularidades sejam expressas também no modo de conceber e promover a cultura, porque reacende o debate sobre o currículo de História que, deve pois, assumir essa tarefa de incluir a diversidade em seus programas de estudo.

⁵Sobre a atuação da ANPUH e o debate acerca do saber histórico escolar ver MARTINS, Maria do Carmo. A História prescrita e disciplinada nos currículo escolares: Quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Abreu e Mattos (2008) apontam que assumir naturalmente a existência de identidades negras ou de uma cultura afro-brasileira é perder de vista a dimensão das lutas travadas em torno da construção de identidades ao longo da história do Brasil.

De acordo com Bittencourt (2014), a constituição de um currículo pautado na diversidade cultural tem pretensões significativas por incluir como objetos de estudos interdisciplinares diferentes grupos sociais até então desvalorizados.

A autora destaca que o caráter peculiar da reformulação curricular advinda das reivindicações dos movimentos sociais, ao propor a inserção de novos conteúdos históricos e culturais para combater preconceitos e discriminações, favoreceu a adoção de um conjunto de dispositivos legais para a efetivação da Lei, configurando uma política educacional de inclusão social pautada na concepção de diversidade cultural visando a educação das relações étnico-raciais.

Um aspecto significativo a ser considerado quanto à proposta curricular estabelecida pela Lei 11.645/08 reside, inicialmente, em seu processo de construção singular na história dos currículos brasileiros. A singularidade da proposta curricular reside, sobretudo, em seus agentes de produção e nas ações políticas envolvidas em seu processo de elaboração. (BITTENCOURT, p.154, 2014)

Os NEABs selecionados para esta pesquisa surgem nessa conjuntura política e com a finalidade de contribuir para a efetivação da Lei na prática, por meio da formação de professores para educação das relações étnico-raciais.

A produção material dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros configura-se em conjunto documental para a análise das ações de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, demonstrando que do ponto de vista historiográfico, é também memória recriada.

Conforme, Le Goff (2003), todo documento é monumento, e demonstra também a importância do papel da memória coletiva na perpetuação de elementos essenciais de nossa identidade, seja individual ou coletiva, enquanto expressão das relações estabelecidas na trama social.

Ao apresentar os dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas, busca-se compreender o momento histórico em que foram desenvolvidas as ações para formação de professores e produzidas as fontes de pesquisa para identificar as tendências presentes nessas ações/produções no período investigado.

As produções demonstram que as ações de formação realizadas pelos Núcleos, apoiaram-se no uso de material impresso de apoio pedagógico, cadernos, apostilas e livros que trazem temas e questões sobre a cultura afro-brasileira, sendo imprescindível refletir também à respeito da materialidade dessas produções, seu contexto de produção e consumo; o que será feito no segundo capítulo.

1.1 O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar)

De acordo com o Histórico do NEAB-UFSCar (sem data), o Núcleo foi criado em 1991, por professores, estudantes, servidores e militantes do Movimento Negro da cidade de São Carlos, em São Paulo, e desde então, suas atividades estiveram voltadas para pesquisa, ensino e extensão.

Este documento traz informações importantes a respeito das ações e produções realizadas pelo Núcleo, evidenciando temas de discussões que nortearam tais práticas, sobretudo, no que diz respeito a produção e disseminação de conhecimentos sobre o negro e sua história. O documento fora produzido pelo NEAB-UFSCar para The Ford Foundation, constituindo-se em um relatório das ações e produções do Núcleo até aproximadamente 2007.

As áreas de atuação estão assim descritas no Histórico: Negros e Pesquisa (produção e difusão de pesquisa feita por pesquisadores negros); Educação para as africanidades (elucidação da História e Cultura Afro-Brasileira e preservação do patrimônio Afro-Brasileiro); Formação de educadores (Cursos destinados a professores da rede pública de ensino de São Paulo); Memória Social e Intelectual dos Afro-Brasileiros (guarda e tratamento de documentos que testemunhem a participação social e a produção intelectual, técnica e artística dos Afro-Brasileiros) e Relações raciais no Brasil contemporâneo (sistematização das pesquisas teóricas na área e suas inter-relações com outras áreas de conhecimento e identificação de políticas públicas).

A descrição dessas áreas demonstram, que desde o início, o Núcleo esteve voltado para a produção de conhecimento acadêmico sobre o negro e a cultura afro-brasileira, a valorização do patrimônio afro-brasileiro e a formação de professores de escolas públicas, elucidando de certo modo, a perspectiva de onde os membros do Núcleo falam e a necessidade de inserir no debate acadêmico, o negro como produtor de conhecimento.

O NEAB/UFSCar ganhou notoriedade em todo Brasil por conta da atuação de alguns de seus membros na conjuntura política que favoreceu a implantação da Lei 10.639/03, mas também pelo engajamento em torno da inserção do negro no meio acadêmico.

A trajetória do NEAB/UFSCar frente ao compromisso de ampliar e contribuir para o debate sobre questões étnicas no Brasil bem como em relação a produção acadêmica negra pode ser evidenciada por meio de ações que expressam justamente o seu posicionamento político na luta por reconhecimento e por direitos empreendida no país no final do século XX.

Ao longo de sua trajetória entre ações e parcerias destacamos cursos e oficinas destinadas a formação de professores da rede pública, bem como pesquisas e reuniões científicas sobre o negro e cultura afro-brasileira, além da constituição de acervo sobre a memória intelectual dos afro-brasileiros.⁶

O objetivo da presente pesquisa não é traçar o histórico desta instituição, as ações de maior relevância, aqui, são às destinadas à formação de professores, em específico as realizadas no período de 2003 a 2013, no qual se destacam o Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade e o Curso de Especialização em Educação para Relações Étnico-Raciais, modalidade à distância.

As ações descritas no Histórico, revelam a articulação política dos membros do NEAB-UFSCar que estiveram, desde o início, à frente das discussões e produção teórica sobre o negro e sua cultura, antes e depois da promulgação da Lei.

Dois membros do NEAB/UFSCar merecem destaque na pesquisa devido sua atuação no período analisado. São eles Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. Petronilha por ter assumido papel preponderante na interlocução com o Estado para que a Lei 10.639/03 passasse a vigorar nas práticas pedagógicas e Valter Silvério, por estar a frente da Coordenação dos Cursos de formação de professores, que serão aqui analisados.

Petronilha é graduada em Português e Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1964), mestre em Educação (1979) e doutora em Ciências Humanas-Educação (1987) pela mesma Universidade, além de possuir especialização em Planejamento e Administração da Educação, realizada no Instituto Internacional de

⁶ O NEAB foi responsável pela tradução dos seguintes volumes da Coleção História Geral da África: General History of Africa (vol. III), General History of Africa (vol.V), (General History of Africa (vol. VI), General History of Africa (vol. VIII), conforme descrição feita no Histórico, s/d, p.14

Planejamento da UNESCO, em Paris (1977), (Histórico, s/d). Atualmente é Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos.

De acordo com o Histórico do NEAB/UFSCar, Petronilha foi indicada pelo Movimento Negro para fazer parte do Conselho Nacional de Educação, sendo conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, mandato 2002-2006.

Nesta condição foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e participou da relatoria do Parecer CNE/CP 3/2005 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. (HISTÓRICO, s/d)

Valter Silvério é graduado em Ciências Políticas e Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1985), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e atualmente Professor Associado do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, tendo assumido a coordenação do Núcleo no início de 2007.

1.2 O Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (NEINB/USP).

O Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro da Universidade de São Paulo (NEINB/USP), é um dos Núcleos de Apoio à Pesquisa, ligado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo. Surge em 1996 com o objetivo de apoiar pesquisas e estudos sobre o negro na sociedade brasileira e no exterior incorporando aspectos da diáspora africana, assim como a formação de professores por meio de cursos, palestras, seminários e assessorias a entidades e órgãos públicos.

As Linhas de Pesquisa do Núcleo são: Comunicação, Artes e Produção simbólica; Constituição e Direito à Identidade; Estudos sobre Multiculturalismo; Ética, Filosofia e Educação e Políticas Públicas para a Inclusão Social, demonstrando que o Núcleo tem como preocupação o desenvolvimento de pesquisas em que os estudos na área de Comunicações orientem as análises críticas.

Merece destaque, a realização do Seminário: 10 anos da Lei 10.639/03: Balanços e Perspectivas, em 18 de maio de 2013, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que promoveu um ciclo de debates sobre os 10 anos de vigência da Lei.

O evento contou com a apresentação de trabalhos realizados pelo NEINB/USP e Ateliês de Práticas Pedagógicas com base na Lei envolvendo as diferentes áreas do conhecimento (Educação Física, Etnomatemática, Africanidades, História, Geografia, Artes, Gestão de conflitos e Educomunicação).

A abertura do evento foi realizada pelo Prof. Dr. Ricardo Alexino (ECA/USP), Prof. Dr. Dennis de Oliveira (ECA/USP) e Prof. Dr. Eunice Prudente (Faculdade de Direito - FD/USP). A Mesa: Balanço e Perspectivas, contou com a participação da Prof. Dr^a Lisete Arelaro (Faculdade de Educação - FE/USP), Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier (Universidade Estadual Paulista UNESP), Prof. Dr. Salloma Salomão, Prof. Me. Eduardo Januário e representantes das Secretarias municipal e estadual de educação. O encerramento ficou por conta da Mesa: Orientações Jurídicas sobre a Lei e suas aplicações, conduzida pelo Prof. Dr. Silvio Almeida.

Nesse evento, ocorreu o lançamento da Cartilha Negro Cidadão - NEINB/USP. A Cartilha Negro Cidadão foi elaborada em 1995, na ocasião da comemoração do Tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, idealizada por Salaciel Vilela na época, diretor do Sindicato dos metroviários de São Paulo e dirigente da Central dos Trabalhadores do Brasil - CTB e por Dennis de Oliveira professor da USP e membro do NEINB.⁷

A Cartilha tem como objetivo conscientizar a população afro-descendente sobre seus direitos e ela expressa um pouco do momento em que fora produzida. A Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, marca outro momento de retomada da mobilização por entidades negras para pensar em novas estratégias de luta por reconhecimento e por direitos.

As questões no centro das discussões geravam em torno da indignação e protesto contra condições subumanas em que vive o povo negro brasileiro, crítica à centralidade dos estudos e referenciais do mundo ocidental nos currículos escolares que reproduzem estereótipos e preconceitos, reorganização da escola a partir da diversidade (incluindo

⁷ A Cartilha que está disponibilizada no site <http://www.usp.br/neinb/>, acesso em 29/03/2015, teve sua 2ª edição em 2012, trazendo algumas alterações, alguns direitos dos cidadãos foram acrescentados. As ilustrações são assinadas por Renato França Pires e o texto por Dennis de Oliveira.

revisão da estrutura educacional, livros didáticos, implementação de programas de formação permanente dos professores), ações afirmativas na educação.

O NEINB, conforme conversas informais com membros do Núcleo, durante toda a sua existência, foi assumindo posições diferenciadas de acordo com quem estava à frente de sua Coordenação, de modo que as produções também demonstram o que em determinado momento era mais ou menos importante.

A conjuntura política dos anos de 1990 sem dúvida marcou as discussões em torno da educação brasileira principalmente no que diz respeito a pluralidade cultural do país, estimulando inclusive a criação do NEINB/USP.

O Núcleo por fazer parte dos Núcleos de Apoio à Pesquisa da USP (NAPs), já nasce com a finalidade de estimular a pesquisa sobre o negro numa perspectiva interdisciplinar, o que lhe confere um caráter peculiar e evidencia o comprometimento e engajamento dos seus membros com a questão das relações étnico-raciais no Brasil naquele momento.

De acordo com a Resolução nº 3657, de 15 de fevereiro de 1990, que estabelece normas para criação, funcionamento, renovação e desativação de Núcleos de Apoio à Pesquisa da Universidade de São Paulo, a administração dos Núcleos deverá ser feita por um Conselho deliberativo composto por um Coordenador Científico e quatro a dez docentes/pesquisadores da USP reconhecidos, com mandatos de no máximo dois anos.⁸

Na presente pesquisa três membros do NEINB/USP ganham destaque por estarem envolvidas nas ações de formação de professores aqui analisadas e por afirmarem uma preocupação com a discussão sobre a educação dos diferentes na escola e estarem diretamente envolvidos na elaboração e execução do Projeto Percepções das Diferenças, sendo Dilma de Melo Silva, Gislene Aparecida dos Santos e Rosangela Malaquias.

Dilma de Melo Silva, possui graduação (Bacharel e Licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1968), mestrado em Sociologia pela Uppsala Universitet (1978), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1984). É formada em interpretação e direção teatral pela Escola de Arte Dramática de São Paulo. Atualmente é professora associada, aposentada, da Universidade de São Paulo. Docente

⁸ Sobre a lista de NAPs pertencentes a Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade São Paulo consultar o site: <http://www.prp.usp.br/naps/lista-de-naps/> Acesso em 29/03/2015. A Resolução nº 3657 encontra-se disponível para consulta no site: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-3657-de-15-de-fevereiro-de-1990> Acesso em 29/03/2015.

dos cursos do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA-USP) e membro do Conselho Científico do NEINB/USP desde 1996.

Gislene Aparecida dos Santos é graduada em Filosofia (1986) pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Filosofia também pela USP. Doutora em Psicologia (1998) pela USP, pós-doutorado (2003) pelo Kings College London (área de Estudos Portugueses e Brasileiros) e York University (2008) Estudos sobre Brasil-Canadá e Livre docente pela Universidade de São Paulo (2008). Possui ainda, especialização em Epistemologia da Psicologia e da Psicanálise UNICAMP (1989). Atualmente é professora da Universidade de São Paulo lecionando no curso de graduação em Gestão de Políticas Públicas na Escola de Artes, Ciências e Humanidades, no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito e no Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. É pesquisadora do Diversitas-USP e membro do NEINB/USP.

Rosangela Malachias é Pós-doutoranda da Cátedra UNESCO na Universidade Metodista de São Paulo, Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2002). Mestre em Integração da América Latina pelo Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM/USP) - tendo realizado pesquisa em Havana, Cuba (1996). Graduada em Jornalismo pelas Faculdades Integradas Alcântara Machado (1983). Pesquisadora do NEINB-USP e do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-USP) da ECA-USP. Docente dos cursos do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA-USP).

1.3 Racismo e anti-Racismo no Brasil: Afirmação de uma identidade ou (des) construção de identidades?

A discussão em torno do racismo e do anti-racismo no Brasil tornou-se relevante para a consolidação da Lei 10.639/03 e segundo Guimarães (1995), o discurso conceitual sobre raça e racismo foi neutralizado por meio de um outro discurso, o de classe e de cor que sustenta a ideia de que as desigualdades no Brasil não têm a ver com o racismo.

A naturalização das desigualdades contribui para a manutenção do mito da democracia racial, ideia explicitada nas discussões dos movimentos negros, a partir da

metade do século passado. Esta discussão está presente no referencial teórico e nas fontes documentais aqui analisadas.

De acordo com Guimarães (2002), o termo raça deve ser utilizado como conceito analítico para demonstrar na prática que a discriminação racial está diretamente relacionada à pobreza dos negros no Brasil, o que o conceito de classe não enfatiza.

Para o autor, só poderemos abandonar o conceito de raça quando não houver identidades raciais, quando não existirem grupos sociais que se identifiquem a partir de marcadores direta ou indiretamente derivados da ideia de raça, bem como quando as desigualdades e discriminações não corresponderem a esses marcadores.

Guimarães (2002), defende que a superação das classificações raciais passa pelo reconhecimento da inexistência de raças biológicas e pela denúncia da constante transformação da ideia de raça sob diferentes formas de emprego da palavra com sentido figurado. Evidencia que o não racialismo não é garantia para o anti-racismo, podendo ele (o racismo) ser cultivado dependendo da palavra ou expressão que se use para tratar de "raça".

Para desconstruirmos a ideologia que sustenta o mito da democracia racial, a problematização do conceito de raça é um caminho para modificar a ideia de que no Brasil não existe racismo e que as diferenças étnicas convivem em perfeita harmonia; ideia que influencia as relações inter-étnicas na escola e fora dela perpetuando as práticas discriminatórias.

Considerar a historicidade do conceito e as diferentes posições teóricas a respeito do termo é fundamental para compreendermos como ele está presente na maneira que concebemos a sociedade em que vivemos e criamos nossas representações.

Desse modo, não só conceito de raça, mas também outros conceitos como identidade e cultura devem ser problematizados para que avancemos nas reflexões a respeito da discriminação e do racismo que agora deve ser tratado na escola.

De acordo com Hofbauer (2010), os termos raça, cultura e identidade estão presentes na atualidade e seu uso está relacionado à construção de diferenças e fronteiras. Para ele, o racismo brasileiro deve ser compreendido como um fenômeno social que tem nas noções de raça, cultura, identidade, negro e branco expressão de representações simbólicas individuais e coletivas que dão à ele - o racismo - uma característica peculiar.

Hofbauer (2010) afirma que para entender o fenômeno do racismo no Brasil é necessário uma análise cuidadosa da maneira de como foram construídas as ideias de branco e negro ao longo da história, já que considera esses conceitos elementos fundamentais da história do racismo.

As concepções de negro e branco foram desenvolvidas inicialmente, segundo o autor, como um discurso ideológico independente da ideia de "raça", que passou a ser usada como forma essencializada no século XIX por cientistas europeus e norte-americanos.

Para o autor, a ideia de transformar negro em branco pode ser entendida como um ideário antigo que ganhou força simultaneamente com concepções específicas do mundo e do ser humano que remontam o período da colonização, no qual o branco era associado ao bem e o negro ao mal.

O ideário do branqueamento, para ele, desenvolveu-se e articulou-se paralelamente ao regime escravista, sustentando as relações "escravistas-patrimoniais", sendo transformado, no século XIX, em argumento importante nas discussões em torno da modernização do país como produção simbólica pela elite brasileira.

Após a abolição da escravatura, a questão colocada aos pensadores era como construir a nação e a identidade nacional, de modo que a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas, era justamente com a influência negativa da herança africana e indígena, tida como inferiores, nesse processo de formação da identidade nacional. (MUNANGA, 2008)

Toda preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. (MUNANGA, 2008, p.48)

Somente em 1930 há uma valorização das contribuições dos indígenas e dos negros para a formação cultural do país. Esta consideração favoreceu não só a emergência do mito da democracia racial como também contribuiu para a consolidação de uma identidade mestiça.

De acordo com Munanga (2008) as relações raciais e a mestiçagem constituem elemento central na história de toda América Latina. Ao analisar a obra de Darcy Ribeiro considera que este autor vê a mistura de negros, brancos e índios como a essência do povo brasileiro, traduzindo a ideia de unidade nacional, mas que aniquilou identidades étnicas diferentes por meio da opressão e repressão.

Para ele, o modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica da elite branca foi assimilacionista e impediu que os negros e seus descendentes tivessem unidade e fortalecessem sua identidade fora do modelo branco eurocêntrico, bem como deixou de favorecer a tomada de consciência coletiva enquanto segmento politicamente excluído da participação política e da distribuição equitativa do produto social.

A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada etc... Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica. Ora, uma tal proposta se mostra contraditória à afirmação de uma identidade mestiça contida na obra *O povo brasileiro*. Se Darcy Ribeiro acredita na existência de uma cultura brasileira mestiça, o que é uma visão unicultural do Brasil, os movimentos negros contemporâneos defendem a construção de uma sociedade plural, biológica e culturalmente. (MUNANGA, 2008, p. 95-96)

Para Munanga, o Brasil configura-se em uma nova civilização identificada pela integração das diversidades ou pluralidades culturais. Não considera que houve uma síntese das culturas em uma única; pois existe a seu ver a possibilidade da produção cultural das minorias étnicas no país, mas não a expressão política dessas enquanto oposição dentro do contexto nacional.

Para ele, é difícil a tomada de consciência ao nível grupal dos diversos mestiços, para se proclamarem como povo brasileiro, por conta da ideologia do branqueamento, pois se todos aspiram a brancura para superar as barreiras raciais que impedem a ascensão socioeconômica e política, como construir uma identidade mestiça?

Segundo o autor, a mestiçagem constitui peça central da ideologia racial brasileira. A elite brasileira preocupada com a unidade nacional via na pluralidade racial uma ameaça, por isso a mestiçagem era o caminho para o branqueamento do povo brasileiro. Porém, ressalta que entre o modelo, a estratégia e a realidade empírica há uma distância. Apesar de tudo, o Brasil configura-se no país mais colorido do mundo devido a mestiçagem.

O surgimento de movimentos negros combativos que passam a afirmar uma identidade étnica na agenda política do país, no final dos anos 1970, é que vai dar a tônica dos estudos e ações voltadas para a luta anti-racista na atualidade. A influência do multiculturalismo é um aspecto importante a ser ressaltado nesse ressurgimento.

Os movimentos negros reivindicam o pleno reconhecimento da cidadania do negro, baseado na preservação e valorização das tradições culturais africanas, na reinterpretação da história e denúncia dos fatores de desenraizamento e alienação a que estão submetidas as populações negras. Isso ocorre em virtude do racismo implícito que é sustentado por uma dupla negação, da identidade e dos valores culturais herdados dos africanos.

As suas críticas também vão enfatizar as desigualdades socioeconômicas que separam brancos e negros, expressas nas altas taxas de desemprego e criminalidade dos negros, escasso número de negros em cargos ou funções de poder e invisibilidade nos meios de comunicação de massa. (D'ADESKY, 2001)

Segundo D'Adesky de todas essas reivindicações, a luta pelo reconhecimento da cidadania e pelo adequado reconhecimento da identidade de grupo caracterizam os movimentos negros, no final do século XX, em um anti-racismo diferencialista que procura uma reidentificação do negro em termos étnico-culturais.

De acordo com Gonçalves e Silva (2006) o multiculturalismo teve origem, a partir da segunda metade do século XX, em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional, aparecendo como princípio ético para orientar a ação de grupos culturalmente dominados, que tiveram negado o direito de preservarem suas características culturais.

Os autores ressaltam que a Antropologia ao se debruçar sobre a diversidade cultural no continente americano, favoreceu o multiculturalismo a se abrir a outras formas de protesto cultural. A contribuição dos antropólogos culturalistas favoreceu a produção de conhecimento, bem como criaram o objeto de pesquisa e os métodos de investigação nessa perspectiva.

O primeiro alvo da crítica culturalista foi a noção naturalista de raça, usada para designar e classificar grupos humanos a partir de um critério advindo exclusivamente da natureza. Desse modo, afirmam que:

A Antropologia Culturalista gera um conjunto de conhecimento sobre a diversidade do gênero humano, no qual todas as formas de dominação, justificadas como sendo resultantes de uma lei qualquer da natureza (logo, imutáveis), passam a ser vistas como de fato são: um ato de pura arbitrariedade. (GONÇALVES E SILVA, 2006, p.24)

Os autores consideram que embora não se possa atribuir, exclusivamente, às teorias culturalistas, a mudança de paradigma, provocada pelo multiculturalismo, na

década de 1970, pode-se dizer que, do ponto de vista conceitual, elas embasam e preparam movimentos de protestos contra os modelos de dominação cultural vigentes.

A partir desses estudos, negros, índios e outras minorias étnicas começam a questionar os critérios de classificação que estão postos, inspirando o movimento de mulheres e dos homossexuais em todo mundo.

Uma leitura mais questionadora da diversidade humana por grupos dominados culturalmente vai favorecer a luta pela sua emancipação e o abandono de valores culturais que os oprimem e pouco a pouco, o caráter étnico do multiculturalismo vai cedendo espaço para outros aspectos da dominação cultural.

Gonçalves e Silva (2006) assinalam que o multiculturalismo gera identidades que extrapolam as fronteiras nacionais, em decorrência da mídia e dos meios de comunicação, criando novas linguagens e imagens entre a juventude de modo geral e que o potencial crítico do multiculturalismo reside nas formas de expressão que seus adeptos utilizam, sendo as artes responsáveis pela sua rápida difusão.

De acordo com Candau (2014), as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais que permeiam nosso cotidiano, marcadas por tensões e conflitos expressas pelas relações de poder.

Nesse sentido, a educação multicultural que tem por base os estudos sobre as relações entre diversidade cultural e processos educativos tem assumido relevância no contexto global desde o final do século passado e nos coloca o desafio de romper com padrões e visões cristalizadas para concretização de uma real democracia.

Essa temática vem adquirindo, particularmente a partir dos anos de 1990, crescente visibilidade nos cenários públicos e suscitado muitas polêmicas e confronto de posições na nossa sociedade. No entanto não se trata de uma problemática exclusivamente em alguns países. Hoje adquire escala planetária e desafia nossa capacidade de construção de sociedades verdadeiramente democráticas, capazes de articular a afirmação da igualdade e o reconhecimento das diferenças constitutivas dos diversos atores socioculturais. (CANDAUI, 2014, p.24)

Essa discussão está diretamente relacionada ao caráter multifacetado que o multiculturalismo tem assumido em articulação com o poder, pois ao mesmo tempo que tem apoiado políticas de assimilação, também tem contribuído para as lutas por equidade e igualdade que forçam as instituições de diversos países a introduzir e implementar políticas de educação multicultural.

Para Candau as políticas públicas têm privilegiado aspectos que as situam numa perspectiva assimilacionista, porém considera que os movimentos sociais de caráter identitários têm mobilizado processos que favorecem a discussão e implementação de ações concretas para o enfrentamento do racismo e valorização das diferenças culturais.

O multiculturalismo assume diferentes posições em diferentes contextos e de acordo com Candau (2014), podendo ser classificado em três grandes abordagens: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

A perspectiva intercultural é considerada pela autora como ferramenta importante para construção da articulação entre igualdade e diferença, porque está assentada no intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais para construção de sociedades mais justas e inclusivas.

[...] concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; têm presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAU, 2014, p.28-29)

Desse ponto de vista, a educação passa a ser vista como possibilidade de romper com as discriminações, com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais porque enquanto crítica, questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero ou orientação sexual.

De acordo com Canclini (2001), o conceito de cultura deve ser entendido como um sistema de relações que identifica diferenças e contrastes, sendo questionado enquanto um conceito imutável.

As misturas interculturais passam a ter relevância no final do século XX no contexto da globalização e da midiaticização, sendo consideradas pelo autor, imprescindíveis para compreender os processos de hibridação que vão além das relações interétnicas ou de gênero.

A ênfase está nas mudanças e elas evidenciam que as especificidades se relacionam com o que é mais geral, porém conforme Canclini (2001), os processos de

hibridação não correspondem a fusão sem contradições e por isso mesmo podem ajudar a dar conta dos conflitos particularmente gerados na interculturalidade dos processos de modernização da América Latina.

O conceito de identidade pensado a partir dos processos de hibridação adquire um novo significado, bem como uma expressão diferente de acordo com o tempo, o espaço e as relações estabelecidas entre os sujeitos. Para o autor, a ênfase nos processos de hibridação relativiza a noção de identidade, para além de uma identidade pura ou autêntica, abrindo a possibilidade de modificar a cultura e a política.

Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais.(CANCLINI, 2001, p.23)

As contribuições de Canclini (2001), nos permitem pensar a cultura e a identidade como um processo constante de construção e reconstrução. A globalização ao atuar sobre a esfera cultural não propicia só uniformização das culturas locais, mas uma hibridização cultural advinda dos intercâmbios interculturais.

A perspectiva intercultural, apoiada nos estudos de Canclini, segundo Candau e Leite (2006), propõe rever a própria noção de identidade unificada e estável, questionando o essencialismo que sustenta essa noção, de modo que seja possível fazer a crítica às diversas formas de preconceito que se expressam na sala de aula.

Nessa abordagem o conflito entre o ideal de igualdade e as demandas por reconhecimento das diferenças, são vistos como a possibilidade de diálogo e reflexão para uma mudança efetiva na prática, recusando uma visão essencialista da realidade.

Nesse processo permanente de construção identitária, destacam-se a provisoriedade dos seus resultados, bem como os aspectos dos processos de hibridação que devem ser levados em consideração para a construção de práticas e reflexões pedagógicas que possam modificar as relações étnico-raciais.

Quando pensamos na noção de cultura devemos ter em consideração que desde a metade do século XX os Estudos Culturais vêm questionando a oposição e hierarquização entre cultura popular e cultura erudita, favorecendo novas perspectivas, novos debates e variações metodológicas em diferentes locais pelo mundo.

Ao atentarmos para a temática da cultura afro-brasileira nos currículos, na atualidade, estamos necessariamente pressupondo uma mudança teórica e metodológica

para compreensão do fenômeno social do racismo em que se insere também a discussão sobre a identidade e alteridade, a diversidade e a diferença.

A busca do redimensionamento do debate sobre a relação da escola com a cultura tem incentivado pesquisadores no campo da didática a buscar estratégias pedagógicas para lidar com as diferenças culturais de forma democrática.⁹

As contribuições da Antropologia Cultural, como assinala Gabriel (2006) propiciou a emergência de diferentes perspectivas culturais, nas quais o relativismo cultural vem combatendo o essencialismo por meio de uma concepção construcionista que problematiza as visões absolutas.

A escola, então, passa a ser vista como um lugar de produção de cultura, mas de que cultura ou culturas estamos falando? O significado de cultura e o papel que ela desempenha na reprodução e transformação das práticas sociais é que pode nos dar pistas sobre o que e como ensinar, para construir novas posturas e significações.

⁹ O Artigo Didática crítica multi/intercultural sobre interlocuções teóricas e construções de objetos de Carmem Teresa Gabriel que aborda as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, no período de 1996 a 2006, evidencia que a crise paradigmática, entendida como crítica a um modelo de racionalidade, tem servido de base para a construção de uma linha de investigação específica no campo educacional: a da didática crítica intercultural.

Capítulo 2 - A atuação dos NEABs destinada à formação de professores para Educação das Relações Étnico-Raciais

A atuação dos Núcleos voltada para a formação de professores remete a reflexão para o âmbito do currículo. As ações foram embasadas pelas produções didáticas que trazem temas, conceitos, estratégias a serem aprendidos e ensinados pelos professores. Mas quais as concepções de ensino, de aprendizagem e de professor nortearam essas práticas de formação?

No período analisado foram identificadas ações desenvolvidas por esses Núcleos para formação de professores da educação básica da rede pública do Estado de São Paulo. As fontes documentais revelam que no período de 2003 a 2013 foram realizadas duas ações pelo NEAB/UFSCar e uma realizada pelo NEINB/USP.

Algumas ações foram fundamentais como a criação da Secretaria de Promoção de Políticas para Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004 e de programas de incentivo governamental, como o Programa de Ações afirmativas para População Negra nas Instituições de Ensino Superior (Programa UNIAFRO) em 2005, que formando um aparato estatal de suporte, sem dúvida, contribuíram para a realização dessas publicações.

As publicações expressam a preocupação em fornecer aos professores subsídios para efetivar a mudança nos currículos escolares preconizada pela lei. Os materiais didáticos analisados foram produzidos na ocasião das ações de formação de professores e serviram de base teórica para os cursos desenvolvidos. As ações voltadas para formação de professores expressas nesses documentos podem ser pensadas em dois momentos: um que vai de 2003 a 2008 e outro de 2009 a 2013.

A ações pensadas em dois momentos tornaram-se importantes para compreender o movimento das ações e discussões em torno da Lei 10.639/03, pois as publicações revelam diferenças de enfoques temáticos no primeiro momento, logo quando a Lei foi promulgada e posteriormente, no segundo momento, com sua implementação e ampla divulgação pelo país.

No período que vai de 2003 a 2008 destaco duas publicações: o material didático São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade produzido pelo NEAB/UFSCar e a Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola produzida pelo NEINB/USP. No período que vai de 2009 a 2013, destaco a publicação dos livros

Relações étnico-raciais: um percurso para educadores, vol. I e II produzida pelo NEAB/UFSCar.

As duas ações de formação de professores desenvolvidas pelo NEAB/UFSCar foram: o Programa São Paulo: Educando para Diferença pela Igualdade, esta em parceria com o governo do Estado de São Paulo, no período de 2003 a 2006 e o Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEaD/UFSCar) e o Ministério da Educação, realizado em 2011.

O Programa São Paulo: Educando para Diferença pela Igualdade, segundo informações contidas no Histórico (s/d), foi dirigido à professores da educação básica da rede de ensino estadual de São Paulo, atendendo cerca de 14.000 professores, até seu término em 2006. No total foram 174 turmas, 81 de professores do Ensino Fundamental e 93 de professores do Ensino Médio.

O Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, modalidade à distância, foi destinado à professores, gestores e coordenadores pedagógicos, teve início em julho de 2011, com carga horária de 180 h distribuídas em 14 módulos, num período de 4 meses, envolvendo os municípios de Apiaí, Bálamo, Barretos, Franca, Igarapava, Itapeçerica da Serra, Itapetininga, Itapevi, Jales, Jandira, Osasco, São Carlos e São José dos Campos por meio dos pólos da Universidade Aberta do Brasil.

Já a ação de formação de professores desenvolvida pelo NEINB/USP está relacionada ao Projeto Percepções da Diferença: Negros e Brancos na escola que consiste na produção de material didático destinado a professores da educação básica, composto por dez volumes, realizada por pesquisadores de diferentes áreas, membros do NEINB/USP, coordenado por Gislene Aparecida dos Santos e que favoreceu o desenvolvimento do Curso Negras Imagens, Mídias e Artes na Educação Infantil: Alternativas à implementação da Lei 10.639/03.

O Curso Negras Imagens, Mídias e Artes na Educação Infantil: Alternativas à implementação da Lei 10.639/03, elaborado por Rosangela Malachias e Luciene Cecília Barbosa, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foi realizado no ano de 2006, durante três meses com encontros semanais e oferecido à aproximadamente 300 gestores, professores e agentes escolares ligados à Educação Infantil das regiões de São Paulo: Campo Limpo, Pirituba e Santo Amaro.

Os materiais didáticos são considerados mediadores do processo de aquisição do conhecimento, por meio deles o professor realiza seu trabalho em sala de aula e tenta concretizar sua concepção de ensino de acordo com o método adotado.

A diversidade de materiais didáticos, conforme Bittencourt (2009), permite que sejam identificados como suportes informativos produzidos com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares.

Nesse sentido, temos toda a série de publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, cadernos, além das produções em vídeos, CDs, DVDs e materiais de computador (CD-ROMs, jogos, etc.). Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos. (BITTENCOURT, 2009, p. 296)

Os materiais didáticos produzidos pelos NEABs podem ser identificados como apostilas e cadernos que versam sobre a diversidade étnico-cultural e oferecem pistas para refletir sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como sobre o período de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Podemos considerar na atualidade, que a produção desses materiais não se dá como a dos livros didáticos, apesar deles desempenharem o papel de comunicar um saber de excelência aos professores em formação para que possam transmiti-los aos seus alunos de acordo com as determinações legais.

Os materiais não se inserem no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois não foram produzidos com o objetivo de atender uma demanda do mercado e não estão ligados à lógica da indústria cultural do sistema capitalista, mesmo tendo havido apoio do Ministério da Educação para sua produção.¹⁰

Bittencourt (2008), afirma que o livro didático insere-se numa teia complexa de relações e representações, sendo depositário de diversos conteúdos educacionais, é

¹⁰ O Programa Nacional do Livro Didático foi criado em 1985, com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica após avaliação realizada pelo Ministério da Educação. Porém desde 1929 identificam-se programas destinados a distribuição de livros aos alunos da rede pública no país pelo governo, conforme descrito no site da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Fonte3: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acesso em 23/05/2015.

também um suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e as técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época, expressando certos valores, ideologia e cultura.

Desse modo, a autora destaca que:

[...] a origem dos livros didáticos está diretamente vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência dos agentes externos em sua elaboração. (BITTENCOURT, 2008, p.23)

Segundo a autora, o material didático deve ser compreendido como um instrumento de controle curricular, aspecto este que relaciona-se a própria história do livro didático e da constituição do saber escolar, já que conforme pesquisa realizada por ela, evidenciou-se que o estabelecimento da educação escolar só foi possível pelo acompanhamento e planejamento do poder governamental que passou a direcionar e controlar o saber a ser disseminado.

A escolha do material didático é uma escolha política e por ser um instrumento de trabalho tanto do professor como do aluno, o seu uso vai depender da concepção de ensino e aprendizagem que o professor tem, de modo que o saber por ele veiculado também vai depender dessa relação entre a forma de elaboração e consumo. (BITTENCOURT, 2009)

No que diz respeito ao ensino de História é importante ressaltar essa teia complexa de relações e representações que são estabelecidas na produção do material didático. O uso que o professor faz dele, deve considerar tanto os aspectos formais quanto os referentes ao conteúdo histórico escolar, pois a análise do discurso veiculado pelo material didático é indissociável da análise dos conteúdos e tendências historiográficas, como bem assinala Bittencourt (2009).

A identificação da concepção de conhecimento expressa em um material didático propicia a reflexão sobre as práticas de ensino do conhecimento contidas nele, devendo o professor estar atento a isso, para adequar o modo de ensiná-lo a seus alunos.

Os materiais que serão aqui apresentados e analisados, foram produzidos em um contexto de grandes expectativas em torno de uma educação mais inclusiva, num momento em que a democracia brasileira parecia desabrochar. Muitas ações foram desencadeadas pelo governo para dar apoio à tarefa de incluir a diversidade étnico-

cultural no currículo, como já mencionado, ações que surgiram da pressão dos movimentos sociais e que deram origem às políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Os materiais didáticos produzidos pelos Núcleos tornam-se importantes instrumentos para construção de saberes escolares sobre a temática da diversidade étnico-cultural e devem ser compreendidos nessa complexidade de relações que envolve tanto os conteúdos pedagógicos na sua forma de apresentação, como também o contexto em que foram produzidos e utilizados.

A respeito do uso e do sentido do material didático, importante salientar conforme Chartier (1991), que a leitura e o entendimento que o leitor terá do texto dependerá também de sua relação com esse suporte textual, da maneira como vai se dar a apropriação e a representação de determinada mensagem ou conteúdo.

Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõe à leitura. (CHARTIER, 1991, p.178)

Nesta perspectiva, a leitura não é só do texto escrito, mas do espaço também em que se inscreve o texto, não se dá apenas com os olhos e de modo silencioso. Deste modo, a materialidade dos impressos adquirem relevância na compreensão do texto, bem como o leitor, já que é ele quem vai dar sentido ao texto lido.

Na apresentação, a seguir, dos materiais didáticos produzidos pelos Núcleos Afro-Brasileiros, procuro evidenciar aspectos relevantes para compreensão não só dos conteúdos neles expressos, mas também da forma em que foram produzidos e o que se tornou relevante para os sujeitos que estiveram a frente dessas iniciativas em dois momentos; um logo depois que a Lei 10.639/03 foi promulgada e outro, alguns anos mais tarde.

Vale ressaltar, que o objetivo aqui não é esgotar a discussão sobre a diversidade étnico-cultural, mas ao identificar o que foi relevante nessas ações de formação de professores, oferecer uma leitura possível de temas e conteúdos, bem como de práticas, expressos na forma em que o material se apresenta, como para refletirmos sobre o currículo e a formação de professores na atualidade.

Esclareço que neste item a preocupação é com a apresentação e descrição dos materiais que são analisados no Capítulo 3.

2.1 Materiais didáticos produzidos pelo NEAB/UFSCar

O material didático São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade foi produzido pelo NEAB-UFSCar, em parceria com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP), com apoio do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo e do Ministério da Educação.¹¹



Figuras 1 e 2: Capa da apostila São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade - Ciclo Básico - Módulo I (s/d).

¹¹ A publicação não traz informações sobre sua data de publicação, mas de acordo com as informações contidas no Histórico (s/d) realizado pelo NEAB/UFSCar, a ação de formação São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade teve início em 2003, como projeto piloto, e a partir daí, os cursos foram oferecidos até 2006.

O material São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade produzido pelo NEAB/UFSCar em parceria com o Governo estadual de São Paulo, não é muito atrativo, basicamente composto por texto e com poucas imagens demonstra uma preocupação muito maior com o conteúdo do que com a forma do material. Caracteriza-se por uma produção em massa, realizada pela imprensa oficial, pobre na produção editorial e no seu projeto gráfico.

As apostilas foram produzidas para professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e no que diz respeito a capa e às primeiras páginas, só diferem na cor. Não parece haver uma preocupação com o leitor e sim em afirmar uma identidade, a negra.

A apostila destinada aos professores do Ensino Fundamental - Ciclo I, possui 59 páginas, já as apostilas destinadas aos professores do Ensino Médio - Módulos I e II, possuem 63 páginas e 97 páginas respectivamente.

A impressão é que o estudo para a publicação dominou a preocupação da equipe produtora, tornando o foco dessa publicação a afirmação de uma identidade negra, convidando todos a encamparem a luta pela causa negra na escola.



Figuras 3 e 4: Capa das Apostilas São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade - Módulo I e II - Ensino Médio.

Em relação aos agentes que participaram da produção deste material, fica nítida a preocupação por parte do Estado em assegurar o seu papel de estimulador de tal ação, bem como mostrar que essa produção está vinculada ao poder instituído no Estado de São Paulo na época. Somente na página 3, o nome dos membros do NEAB/UFSCar que estiveram a frente da Coordenação dessa ação, aparece, mas de maneira discreta ao fim da página.



Figura 5: Página de rosto apostila São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade Ciclo Básico - Módulo I (s/d).

Ainda em relação a apresentação do material, vale ressaltar as cartas de apresentação presentes em todas as publicações. A carta produzida pelo Secretário de

Estado de Educação Gabriel Chalita, na época, intitulada *Pela igualdade na diferença* conclama todos os educadores a:

Olhar ao redor e observar a riqueza da pluralidade cultural em que vivemos. Junto dessa diversidade, temos um grande desafio: a necessidade premente de levar a noção da importância da igualdade a toda sociedade.

Igualdade respeitando as diferenças. Igualdade sobrepondo-se ao preconceito, à intolerância e ao racismo.

Essa é uma responsabilidade que está nas mãos de toda a sociedade, em especial dos educadores. E para que eles tenham uma boa base para o desafio, apresentamos este trabalho elucidativo, com indagações, sugestões de ações educativas que ajudarão no combate ao racismo e a toda forma de discriminação e de exploração do ser humano.

Precisamos ter para o racismo o mesmo olhar indignado de Jane Elliot, professora primária que nos anos 60 morava numa cidadezinha do Iowa com uma população formada exclusivamente por brancos. Ela elegeu Martin Luther King Jr. como o "herói do mês" da classe e quando o líder negro foi assassinado os alunos quiseram saber porque o herói havia sido morto. Ela aproveitou a oportunidade e perguntou àquelas crianças, que nunca tinham visto um negro, o que achavam dele. Obteve como respostas colocações extremamente preconceituosas.

Jane dividiu a classe em dois grupos: os alunos de olhos castanhos e os de olhos azuis. Disse então que as pessoas de olhos castanhos eram superiores às de olhos azuis, falou que estas eram estúpidas e não confiáveis e nelas colocou um pedaço de pano no pescoço, como um colar. O comportamento da classe mudou, uns se sentiam superiores sobre os outros e dessa forma ela conseguiu mostrar às crianças, na prática, o que é sofrer preconceito. Essa experiência foi bem sucedida, Jane adotou o método em workshops com adultos na década de 90 e seu trabalho ficou registrado no documentário "*Olhos Azuis*".

Podemos ser, cada um de nós, um pouco como Jane, embora com outros métodos, mas abrindo os olhos das pessoas sobre a crueldade que é a discriminação e construindo, assim, um novo tempo em que as relações humanas sejam fundamentadas no amor e no afeto, independente de raça, credo ou religião. Que assim seja!

(Programa São Paulo Educando pela Diferença para Igualdade - Módulo I - Ensino Médio, s/d, p.5)

Por outro lado, a carta de apresentação de Sônia Maria Silva, coordenadora da CENP destaca a objetivo de sensibilizar os professores para importância da temática étnico-racial como descrito no trecho abaixo:

O Programa São Paulo educando pela Diferença para Igualdade, para além do atendimento à Lei 10.639/03 e do Parecer CNE/CP 003/2004 procura sensibilizar para a importância da temática étnico-racial. Ela busca, também, oportunizar discussões sobre o re-conhecimento e valorização de diversidades, em especial a étnico-racial.

Dividido em dois módulos de 40 horas, que incluem encontros presenciais, videoconferências e atividades de pesquisa e estudo dirigidos, o Programa São Paulo educando pela Diferença para Igualdade busca subsidiar

professores das escolas públicas estaduais para o atendimento efetivo das referidas leis, bem como para o trato pedagógico da diversidade.
(Programa São Paulo Educando pela Diferença para Igualdade - Ensino Médio - Módulo I, s/d, p.7)

A carta assinada pelo então Secretário de Educação Gabriel Chalita, evidencia sua posição e preocupação política. A partir do relato da experiência de uma professora norte americana ele chama a comunidade escolar para assumir uma postura amorosa e comprometida com a diversidade na escola.

A carta assinada pela coordenadora da CENP, enfatiza os aspectos organizativos, funcionais e administrativo do curso, demonstrando sua posição pelo seu olhar técnico.

Já a carta feita pelo NEAB/UFSCar é assinada pelos Coordenadores dessa ação, Valter Roberto Silvério e Anete Abramowicz, refletindo uma postura muito mais inclinada aos pressupostos da luta empreendida pelos movimentos negros no final do século XX.

É com grande alegria que fazemos chegar a vocês esse projeto que é fruto do trabalho de um grupo de professores/as que vêm lutando há muito tempo contra todo tipo de discriminação e pelo direito às diferenças.

A proposta de um projeto é sempre a ideia de um "projétil", um arremesso. Uma ideia que se lança para frente, com força, para produzir efeitos. A força e impacto dele dependem das pessoas que as ideias do projeto conseguirem agregar em seu percurso, em seu caminho e movimento. E seus impactos e êxitos só se farão sentir se conseguirmos juntar vários desejos e vontades na sua chegada.

Como professores, não podemos mais suportar que as crianças negras tenham um desempenho pior que as outras crianças. Como professoras, não podemos mais suportar atitudes discriminatórias e preconceituosas vindas de quem quer que seja. Como cidadãos não podemos mais aturar as relações que a nossa cultura mantém com o diferente, desejando ou fingindo que ele não existe.

Esse material pretende retomar os conhecimentos que vocês já têm, como professores, sistematizando outros que possam contribuir para um trabalho em sala de aula contra a discriminação.

É preciso que as diferenças sejam mote da ação pedagógica; produzir diferenças, não apenas tolerá-las. Esse projeto insere-se no âmbito das lutas que são travadas incansavelmente e cotidianamente por aqueles que desejam, efetivamente, incorporar os outros, os diferentes. As professoras e os professores do ensino fundamental não podem estar fora dessa empreitada.

O projeto é um convite para aceitarmos o desafio urgente de democratizar de fato a escola: trazer a criança negra, a jovem negra, o adolescente negro e sua família, com êxito para dentro da escola, acolher, ensinar e encantar-se.

Poderemos então (re) escrever novas e inéditas histórias de aprendizagem proporcionando perspectivas de sucesso para todos aqueles alunos e alunas que ingressam na escola e que desejam e necessitam nela permanecer.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do Outro. Esse é o convite do projeto: educar na diferença para a igualdade.

Para todos, parabéns pela disposição ao estudo e bom proveito!
(Programa São Paulo Educando pela Diferença para Igualdade - Ciclo Básico, s/d, p. 9-10)

A carta de apresentação feita pelos coordenadores do Curso do NEAB/UFSCar, expressa uma preocupação com a luta empreendida pelos movimentos negros, nos anos finais do século XX, em torno da inclusão do negro na sociedade brasileira e no combate ao racismo e toda forma de discriminação na escola, convocando os professores para atuarem no sentido de construir um projeto em prol da democratização da escola. O foco do texto está na criança negra e jovem negro como "o outro". A diferença é o mote, porém só os negros são evidenciados em sua diferença.

De acordo com o material didático São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade, os objetivos desse projeto estavam voltados para a sensibilização dos professores a respeito da luta contra a discriminação, e para tanto, conceitos como preconceito, racismo e discriminação racial ganharam destaque.

No primeiro Módulo, a preocupação central dos textos que compõem o "Programa São Paulo: Educando pela Diferença para Igualdade" é sensibilizar o conjunto dos professores e professoras com conceitos que passaram a fazer parte, com maior frequência, do nosso cotidiano e que interferem em nossas práticas no interior das escolas, tais como preconceito, discriminação racial e racismo.

Os textos mostram o caminho trilhado pela luta social contra as formas de discriminação e apresentam aos/as professores/as sugestões de trabalho com essas questões a partir de suas experiências cotidianas como sujeitos sociais ativos no processo de ensino/aprendizagem." (Material de Apoio Pedagógico: São Paulo Educando pela Diferença para Igualdade - Ciclo Básico, Introdução, s/d, p.15)

Nesse primeiro momento, o curso configurou-se em um projeto piloto, tendo esta ação se realizado até 2006. A preocupação em sensibilizar os professores, evidencia o que era relevante nas discussões sobre essa temática para os responsáveis pela ação de formação de professores na época.

As apostilas que compõe o material, contam com diferentes autores, entre eles, pesquisadores e membros do NEAB-UFSCar e de outras instituições de Ensino Superior. Participam das publicações Nilma Lino Gomes, Petronilha B. Gonçalves e Silva, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Tatiane Cosentino, Anete Abramowicz,

Kabenguele Munanga, Miliana Passarelli Ubiali, Ione da Silva Jovino, Vanessa Mantovani Bedani e Fabiana de Oliveira.

O material didático São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, destinado aos professores do Ciclo Básico do Ensino Fundamental - Modulo I, está dividido em três Partes: Parte I - Conceituações básicas sobre discriminação; Parte II - Escola e diversidade; Parte III - A literatura infanto-juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil e Anexos (Lei 10.639/03, Parecer 003/2004 e Resolução nº1 de 17/06/2004).

As atividades descritas nesse material indicam a preocupação em sensibilizar os professores para a temática da diversidade étnico-racial e remetem a reflexão para o âmbito da sala de aula e do cotidiano. Destacarei algumas atividades, objetivando explicitar preocupações fundamentais do material didático do NEAB/UFSCar em relação à prática pedagógica. Como o material é mal impresso, o que dificulta a sua reprodução, seleciono em forma de texto, partes do material analisado.

Em relação a Atividade 1 referente ao Texto 1: Conceituações básicas sobre discriminação pede-se aos professores que registrem pelo menos quatro situações em que são comuns atitudes de racismo, preconceito e discriminação em sala de aula.

Na Atividade 2, a proposta é de uma pesquisa sobre a desigualdade no mercado de trabalho, devendo o professor fazer um recenseamento do número de vendedores e atendentes de dez lojas situadas em shoppings da sua cidade, com a finalidade de observarem a porcentagem de negros nessas ocupações.

No que diz respeito ao trabalho em sala de aula, pede-se aos professores que discutam com seus alunos a presença de preconceitos e estereótipos contidos nas seguintes frases: "Marta é negra, mas é bonita". "Seu João é um homem notável. Um preto de alma branca". "Os jogadores negros de futebol só se casam com loiras burras". "O negro quando não suja na entrada suja na saída".

Na Atividade 1 referente ao Texto 2: Escola e diversidade, os professores são questionados sobre sua opinião a respeito da Lei 10.639/03 e quais as dificuldades para sua implementação. Na atividade 2 pede-se aos docentes que observem em uma banca de jornal se há materiais que tratam de assuntos da comunidade negra.

Em relação ao trabalho com os alunos, solicita-se que os professores façam o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a contribuição do negro, do índio e da mulher na sociedade brasileira.

Por fim, as atividades referentes ao Texto 3: A literatura infanto-juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil sugerem aos professores que façam uma leitura crítica por meio da observação de livros didáticos e imagens.

A Atividade 1 do Texto 3, solicita aos professores que façam com seus alunos um levantamento das ilustrações que aparecem nos livros didáticos, bem como uma conversa sobre os heróis e heroínas que eles conhecem.

A Atividade 2 traz algumas ilustrações para serem observadas pelos professores com vistas a identificarem se estas estão de acordo com "o critério do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2000/2001). As ilustrações são elementos de maior importância, auxiliando na compreensão e enriquecendo a leitura do texto. Principalmente, não poderão expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos." (Apostila São Paulo: Educando para Diferença pela Igualdade Ciclo Básico - Módulo I, s/d, p.31)

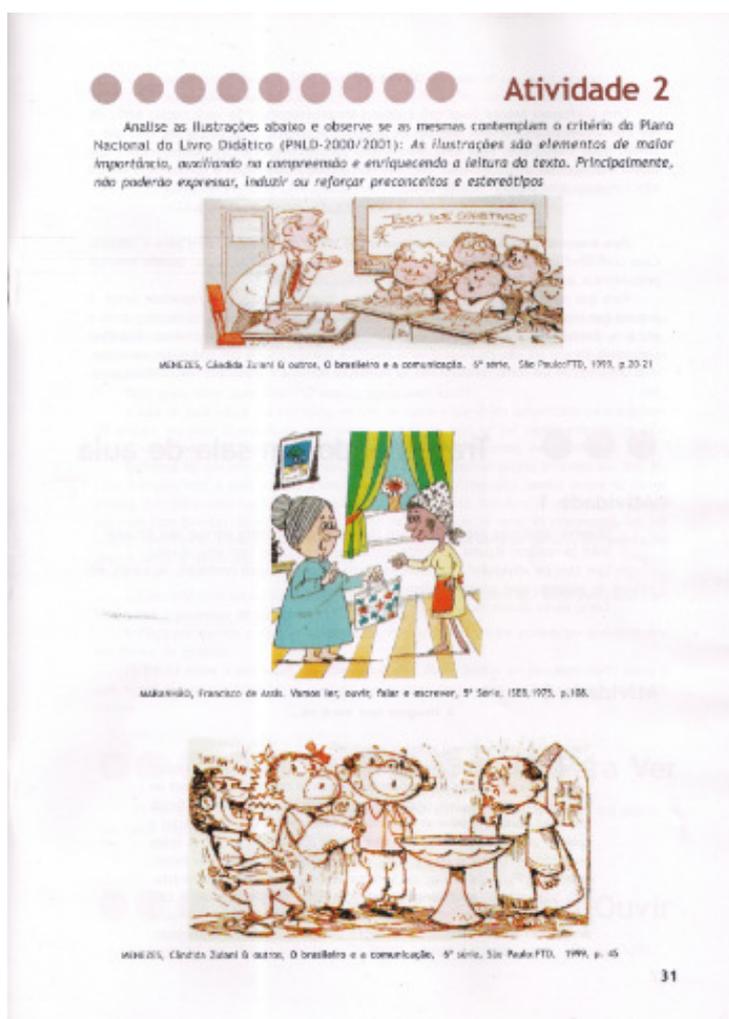


Figura 6: Atividades da apostila São Paulo: Educando para Diferença pela Igualdade Ciclo Básico - Módulo I (s/d)

O material didático São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade destinado aos professores de Ensino Médio, módulo I, segue a mesma linha do material destinado ao Ciclo Básico, está dividido em três Partes: Parte I - Conceitos básicos para a temática racial; Parte II - Educação e diversidade e Parte III - A literatura infanto-juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil (sendo esta idêntica nas duas apostilas) e Anexos (Lei 10.639/03, Parecer 003/2004 e Resolução nº1 de 17/06/2004).

No material didático São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade destinado aos professores de Ensino Médio, módulo II, há uma diferença marcante, os textos parecem aprofundar a discussão com os professores deste nível de ensino, estando dividido em seis partes: Parte I - Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as; Parte II - A escola e a construção da Identidade na Diversidade; Parte III - Juventude, Ensino Médio e Diversidade; Parte IV - Pedagogia da exclusão: a representação do negro na literatura brasileira; Parte V - Alguns aspectos da História Africana dos negros no Brasil e Parte VI - Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do Educar-se entre afrodescendentes e africanos

As Atividades propostas na apostila para o Ensino Médio no módulo I, indicam uma preocupação maior em conhecer o que os professores pensam a respeito da Lei 10.639/03 e como lidariam com as situações de racismo. Não evidencia-se uma preocupação, nesse momento, em aprofundar o estudo sobre a temática das relações étnico-raciais, mas apenas dar um panorama geral dos principais assuntos em torno da temática.

As Atividades referentes aos Textos 1 e 2: Conceitos básicos para a temática racial e Educação e Diversidade são idênticas às Atividades acima descritas nas apostilas destinadas aos professores do ciclo Básico, demonstrando que não houve uma preocupação em adequar as propostas aos professores dos diferentes níveis de ensino, e sim com a sensibilização dos docentes referente a essa temática.

Nas Atividades referentes ao Texto 3: A literatura infanto-juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil, há uma pequena diferença em relação às atividades propostas na apostila para o Ciclo Básico, pois na proposta destinada aos professores do Ensino Médio são acrescentadas duas atividades.

Na primeira, pede-se aos professores que relatem as duas etnias que estão presentes na sala de aula e questiona se eles realizaram alguma atividade sobre a questão racial. Na segunda, sugere-se que os docentes reflitam sobre os programas de

TV e a presença das diferentes etnias e que façam o mesmo com seus alunos. Sugere-se ainda, que após, façam uma síntese da conversa com eles e por fim, um pequeno texto sobre o que foi estudado nessa unidade levando em consideração o que fora conversado com seus alunos.

Na apostila para o Ensino Médio - Módulo II, as Atividades demonstram uma melhor adequação ao público que fora destinada, não só quanto as atividades mas sobretudo os textos aprofundam a discussão em torno das relações étnico-raciais.

Em relação ao Texto 1: Diversidade Cultural e Currículo, a atividade propõe um projeto interdisciplinar sobre escritores e escritoras negros (as) a ser desenvolvido pelos professores, passando pela pesquisa na internet de suas biografias, pelo conhecimento de alguns escritores negros na atualidade e por fim realizando com os alunos a escrita de sua própria trajetória de vida.

A atividade 2 sugere que sejam utilizados filmes ou documentários indicados no referido texto de acordo com a série de cada turma que o professor trabalha.

Em relação ao Texto 2: A escola e a construção da Identidade na Diversidade, a atividade 1 traz duas tabelas retiradas do Artigo "O negro, seu acesso ao ensino superior e ações afirmativas no Brasil"¹² com dados sobre a participação de brancos e negros na Universidade para serem observados.

Na atividade 2, solicita-se que o professor recolha currículos e planos pedagógicos de sua região para analisá-los segundo "recorte racial", buscando identificar quais assuntos tratados relacionam-se às questões raciais. Por fim, pede-se aos docentes que apresentem uma proposta curricular que leve em conta a realidade dos alunos das escolas brasileiras.

Em relação ao trabalho a ser realizado com os alunos, a proposta é que os estudantes percorram o bairro onde moram e entrevistem pessoas que contem alguma história de preconceito e discriminação.

O Texto 3: Juventude, Ensino Médio e Diversidade traz duas atividades voltadas para o levantamento de informações sobre projetos ou atividades culturais realizadas na escola, no sentido de envolver os jovens nessas ações, bem como atividades relacionadas a questão do racismo na sociedade brasileira para serem relatadas em caso afirmativo ou serem propostas em caso negativo.

¹² O Artigo "O negro, seu acesso ao ensino superior e ações afirmativas no Brasil" foi escrito por Delcele Mascarenhas Queiroz. In: BERNADINO, J. e GALDINO, D. (Orgs.). Levando Raça a Sério, Ação Afirmativa e Universidade, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

O Texto 4: Pedagogia da exclusão: a representação do negro na literatura brasileira, traz duas atividades a serem desenvolvidas com os estudantes. Na primeira, é proposto à eles que analisem o papel da mídia na representação da população negra e na segunda, pede-se aos professores que façam um relatório sobre a representação do negro na TV, na publicidade, livros didáticos, letras de música, piadas e/ou ditos populares, atentando para os estereótipos que estão presentes nesses suportes e comparando-os com os que foram apresentados no texto.

Outra atividade de formação de professores realizada pelo NEAB/UFSCar a ser destacada, é do Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), modalidade à distância, que deu origem aos Livros: Relações étnico-raciais: um percurso para educadores, volumes I e II, elaborados por vários autores, como apoio didático ao curso oferecido.

O material é apresentado num em outro formato; o de livro, que é muito mais atrativo e interessante aos olhos do leitor, foi publicado em 2013 pela Editora da UFSCar.

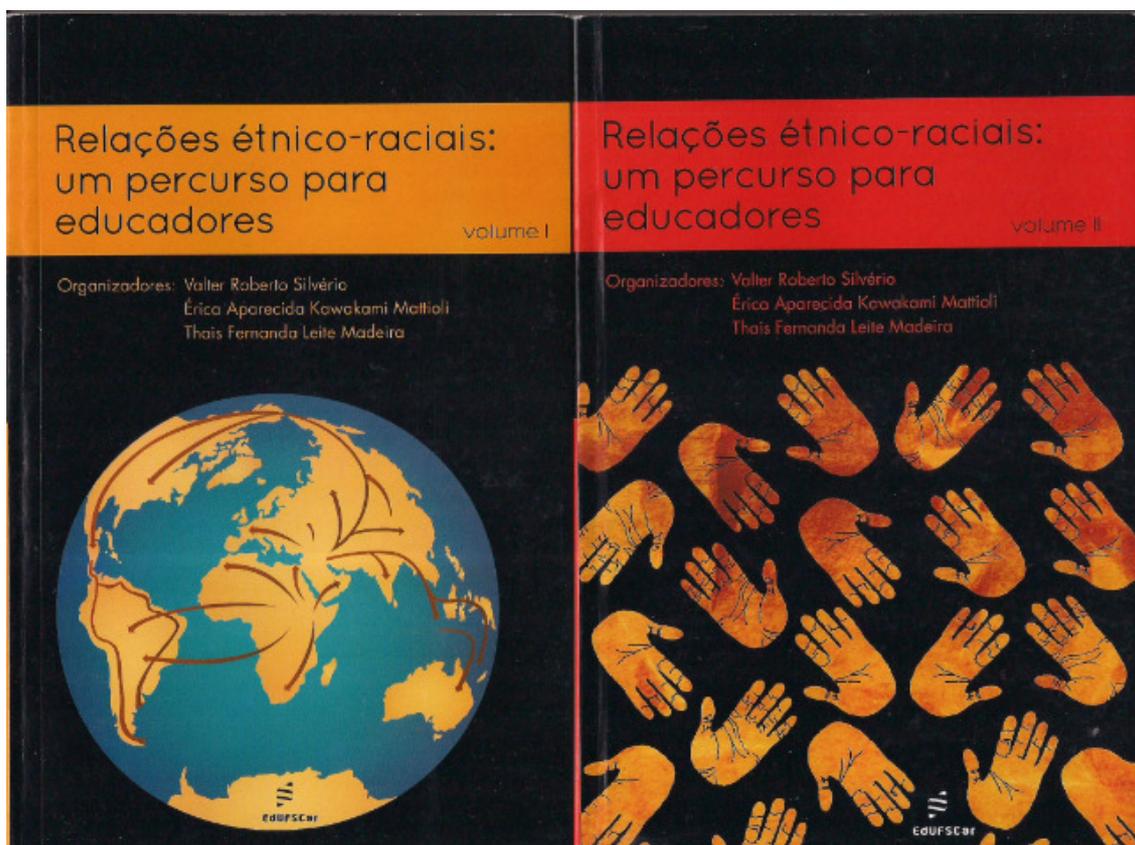


Figura 7: Capa dos livros Relações étnico-raciais: um percurso para educadores, vol. I e II

A capa dos livros parece indicar um percurso a ser seguido pelos professores, o próprio título indica isso, demonstrando que a discussão sobre a temática das relações étnico-raciais não parte mais da Europa e sim da África, no volume I. A diversidade aparece sutilmente nas várias mãos quase iguais, que aparecem estampadas com as palmas para cima, no volume II.

Essa ação foi realizada pelo NEAB/UFSCar em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (SEaD) da Universidade Federal de São Carlos e o Ministério da Educação e por ser um curso de especialização, tem uma outra natureza, os livros expressam uma preocupação maior com o referencial teórico a ser oferecido aos professores.

A apresentação dos livros é assinada por Valter Roberto Silvério e demonstra também o quanto a discussão em torno das relações étnico-raciais caminhou desde a promulgação da Lei 10.639/03. Verifica-se um discurso menos essencializado, mais conciliador e preocupado com a diversidade no sentido mais amplo.

A primeira década do século XXI pode ser considerada marco de uma mudança fundamental na percepção de quem somos nós, os brasileiros. Frutos de um longo processo de lutas e disputas simbólicas recobertas pela ideia de país mestiço e harmônico, finalmente nos descobrimos em berço esplêndido como descendentes de africanos, europeus, asiáticos, nativos, dentre outros.

A mestiçagem e a miscigenação, realmente existem, têm sido deslocadas de seu sentido anterior - no qual pouca ou nenhuma importância era conferida às origens ancestrais de muitos de nós - para um reconhecimento de sua centralidade no processo de estigmatização ou mobilidade social de um grupo. Dessa forma, o imaginário social que conferia à mestiçagem o estatuto prioritário de nomeação de boa parte dos brasileiros, encobrendo suas origens, tem dado lugar, por exemplo, aos prefixos afro e euro.

Os debates sobre as diversas formas de ser brasileiro, ademais, tem contribuído para uma rediscussão de nossa cultura plural. A diversidade, enquanto um valor, está presente nos vários discursos que perpassam nossa experiência cotidiana. A questão, então, é saber do que estamos falando: de uma diversidade que faz ou não faz diferença?

O livro que propomos é resultado das experiências de diferentes autores que contribuíram para a realização do curso de especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (SEaD/UFSCar) e o Ministério de Educação (MEC). O curso, na modalidade de educação à distância, atende cerca de 500 professores da educação básica pública de todo estado de São Paulo. (SILVÉRIO, MATTIOLI e MADEIRA, 2012, p.7-8)

O volume I possui seis Capítulos e Glossário distribuídos em 238 páginas sendo: Capítulo I - Diferenças, sociedade e a escola; Capítulo II - Diversidade étnico-racial no Brasil; Capítulo III - Ensino de História e das relações raciais; Capítulo IV - A temática indígena no currículo escolar; Capítulo V - Brasil-África: histórias cruzadas e Capítulo VI - Literaturas africanas de língua portuguesa.

O volume II dá continuidade ao primeiro e possui mais oito Capítulos e Glossário distribuídos em 320 páginas sendo: Capítulo VII - Religiosidade africana e afro-brasileira: notas para o ensino de História da África no Brasil; Capítulo VIII - O corpo na construção da identidade negra; Capítulo IX - Relações raciais e mídia: imagens e discursos; Capítulo X - A face quilombola do Brasil; Capítulo XI - Educação para as relações étnico-raciais na perspectiva dos Direitos Humanos; Capítulo XII - Ação Afirmativa no Brasil e no mundo: notas para um debate em curso; Capítulo XIII - Educação para as relações étnico-raciais em perspectiva contemporânea e Capítulo XIV - Metodologia de pesquisa em educação e relações étnico-raciais.

Os referidos livros, organizados por Valter Roberto Silvério, Érica Aparecida Kawakami Mattioli e Thaís F. Leite Madeira, membros do NEAB-UFSCar que também escrevem alguns artigos nestes volumes, contam com diversos autores de diferentes instituições de Ensino Superior e áreas do conhecimento: Fernando Figueiredo Balieiro, Josiane Fernandes de Carvalho, Lucas Cimbaluk, Patrícia Teixeira dos Santos, Adriana Queiroz Testa, Tatiane Cosentino, Ana Cristina Juvenal da Cruz, Dionísio da Silva Pimenta, Edmar Ferreira Santos, Fabiano Maranhão, Luiz Gonçalves Junior, Thais Santos Moya, Alex Ratts, Maria Inês Rauter Mancuso, Paulo Alberto dos Santos Vieira e Priscila Martins Medeiros.

Em relação às atividades propostas nos livros *Relações étnico-raciais: um percurso para educadores* pude identificar ao final de cada capítulo, intitulado *Para saber mais*, indicações para consulta de leituras, músicas, filmes e documentários, além de site de blogs e diferentes organizações governamentais e não governamentais sobre o negro e as relações étnico-raciais.

No volume II do referido livro, o último capítulo *Metodologia de pesquisa em educação e relações étnico-raciais*, evidencia-se a preocupação em garantir aos professores o entendimento da metodologia científica para o trabalho final do curso, de modo que este capítulo faz uma explanação sobre diferentes tipos linguagens textuais, com o objetivo de fornecer aos professores subsídios para a realização de pesquisa sobre a temática étnico-racial.

2.2 Materiais didáticos produzidos pelo NEINB/USP

Em relação às produções voltadas para formação de professores realizadas pelo NEINB/USP, os volumes da Coleção *Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola*, constituem um conjunto documental importante realizado pelo Núcleo no período aqui analisado.

Essa Coleção foi impressa e distribuída pela editora Terceira Margem tendo em 2007 sua 1ª edição e em 2009 a 2ª edição, contando com o apoio do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão (SECADI) por meio do Programa UNIAFRO, estando a frente da direção editorial da Coleção Dilma de Melo Silva.

A Terceira Margem Editora Didática em sua proposta de trazer a público autores e temas deixados de lado em políticas de publicação editorial, acolhe a proposta encaminhada pela organizadora Prof. Dra. Gislene Santos.

Trata-se de uma coletânea de textos destinada a professores e profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, que apontam, cada um a partir de seu tema e sua visão de mundo, como perceber e tratar a diferença entre Negros e Brancos na Escola.

A Coleção é composta por dez volumes que apresentam aspectos teóricos da percepção do outro, perpassando pela percepção positiva da identidade dos bebês, a existência de nomes, apelidos e alcunhas pejorativos, passando por aspectos cotidianos enfrentados pelos jovens por terem um determinado tipo de cabelo, pelo isolamento das crianças negras por não terem companheiros em jogos, questões de indisciplina/timidez, ignorância sobre o continente africano matriz original dos afro-brasileiros, estratégias de sobrevivência das manifestações religiosas, apresentando também sugestão de atividades e exemplo de práticas de ensino utilizadas em atividade de formação de professores realizada em São Paulo. (Coleção *Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola*, trecho da Apresentação feita por Dilma de Melo e Silva, 2007, p.7).

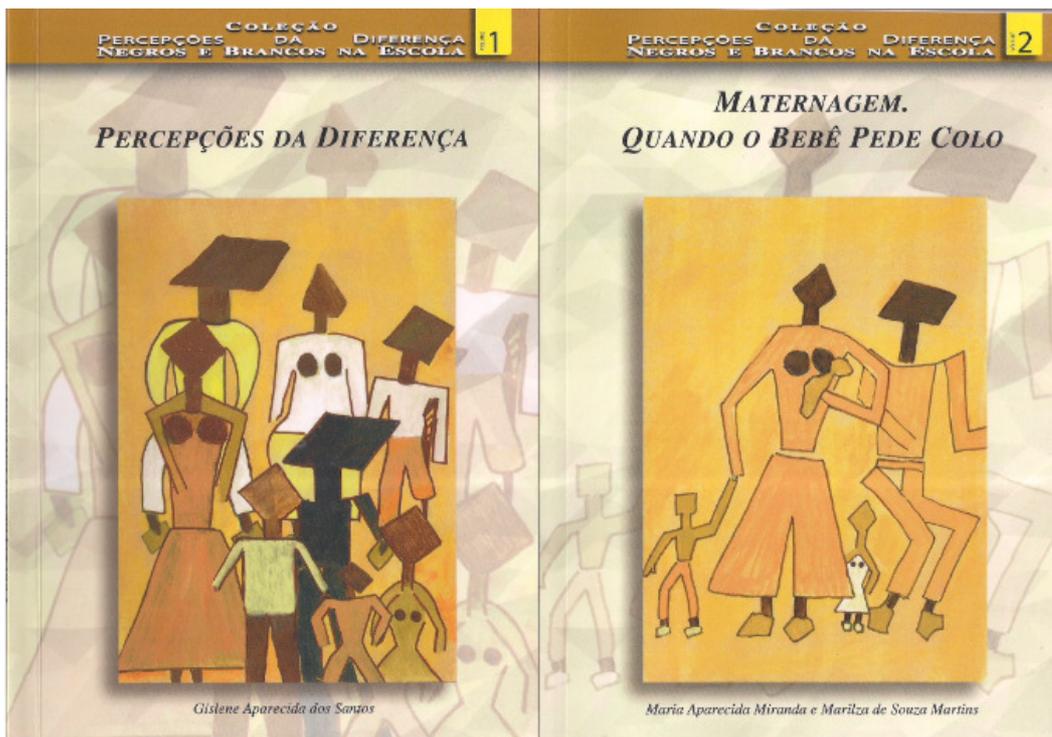


Figura 8: Capas dos volumes 1 e 2 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).

A Coleção é composta por dez volumes, o volume 1, intitulado Percepções da Diferença é escrito por Gislene Aparecida dos Santos possui 59 páginas, o volume 2, intitulado Maternagem. Quando o bebê pede colo escrito por Maria Aparecida Miranda e Marilza de Souza Martins e o volume 3, cujo título é Moreninho, Neguinho, Pretinho escrito por Cuti, possuem 50 páginas.

O volume 4, intitulado Cabelo bom. Cabelo ruim escrito por Rosangela Malachias possui 59 páginas, o volume 5, intitulado Professora, não quero brincar com aquela negrinha! escrito por Roseli Figueiredo Martins e Maria Letícia Puglisi Munhoz possui 57 páginas, o volume 6, intitulado Por que riem da África? é escrito por Dilma de Melo Silva e possui 50 páginas.

O volume 7, intitulado Tímidos ou Indisciplinados? escrito por Lúcio Oliveira possui 48 páginas, o volume 8, cujo título é Professora, existem santos negros? Histórias de identidade religiosa negra escrito por Antônia Aparecida Quintão possui 49 páginas, o volume 9, intitulado Brincando e ouvindo histórias é escrito por Sandra Santos e possui 56 páginas. Por fim, o volume 10 que reúne vários autores, intitulado Eles têm a cara preta! possui 57 páginas.

A discussão presente nessa Coleção, remete a reflexão para construção da identidade positiva negra na escola, passando por uma dimensão simbólica e representativa que nos leva ao terreno das subjetividades, trata do reconhecimento que fazemos do outro por meio da interação que estabelecemos com ele.

Ao analisar os volumes que compõe a Coleção, o Projeto Gráfico e Editorial fazem diferença, o cuidado com que a capa foi feita, expressa uma preocupação com os símbolos e seus significados, com a materialidade do impresso e nos convida a refletir sobre as relações estabelecidas entre negros e brancos no ambiente escolar.

As capas são coloridas e chamam a atenção por retratarem cenas cotidianas em que a diversidade se faz presente, apresentando de forma criativa a temática que trata cada volume, articulando o título às imagens das capas.

Percebe-se que as capas expressam a preocupação em produzir um material adequado ao público a que foi destinado, professores da Educação Básica, em especial da Educação Infantil. As ilustrações chamam atenção pelas cores e pelos traços. As pinturas das capas são assinadas por Zumira Gomes Leite.

Os títulos sugerem temas que remetem ao universo da sala de aula, lugar da prática docente, aproximando os leitores ao cotidiano em que se expressam as práticas de racismo e discriminações, sensibilizando primeiramente seus olhares para a temática da diversidade étnico-cultural.

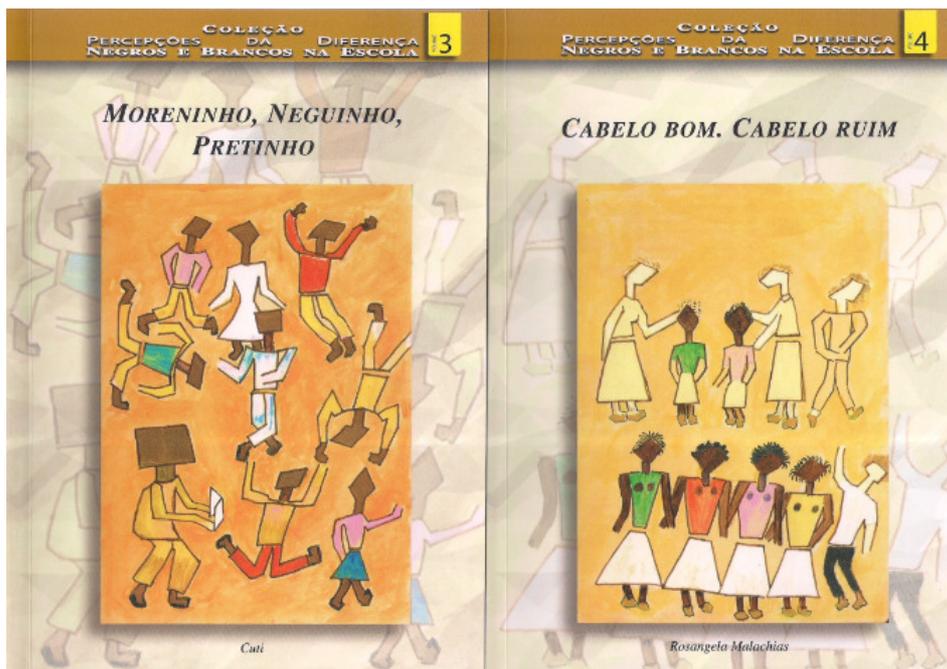


Figura 9: Capas dos volumes 3 e 4 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).

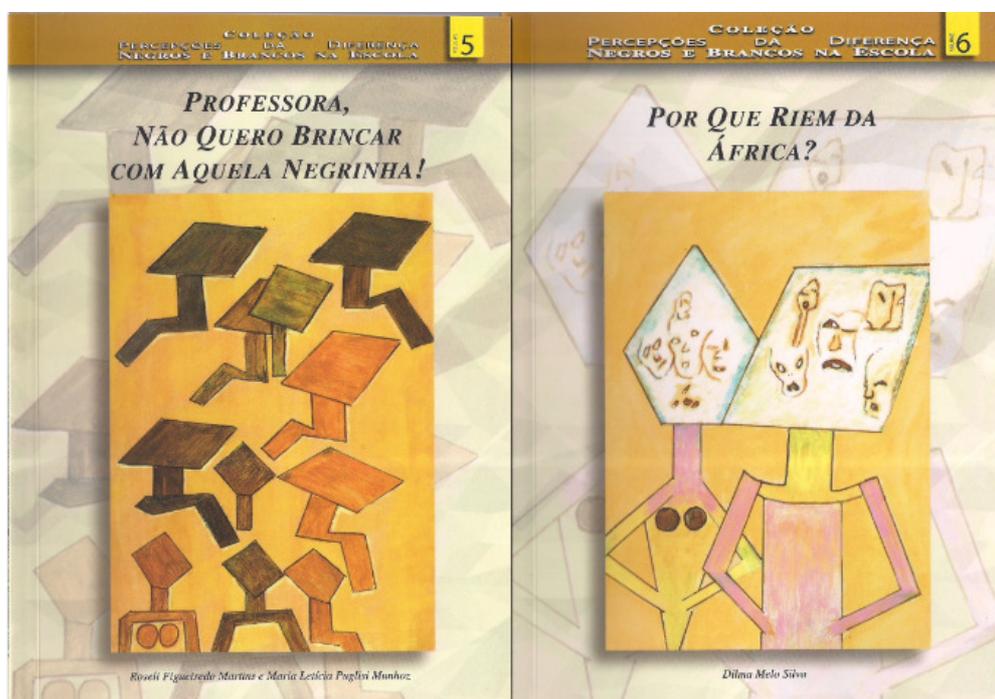


Figura 10: Capas dos volumes 5 e 6 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).

Há uma preocupação maior com os símbolos nessa coleção, vários volumes trazem desenhos e figuras de acordo com o conteúdo abordado que expressam significados, reconduzindo o olhar para os símbolos e as representações, pois as imagens comunicam algo, complementam os textos de forma lúdica. Os desenhos são assinados por Marcelo d'Saete.

As figuras estão presentes em alguns volumes e são utilizadas para ilustração, são imagens de obras de artes, esculturas e pinturas que retratam um pouco do universo abordado pelos autores, em especial, da África e Europa.

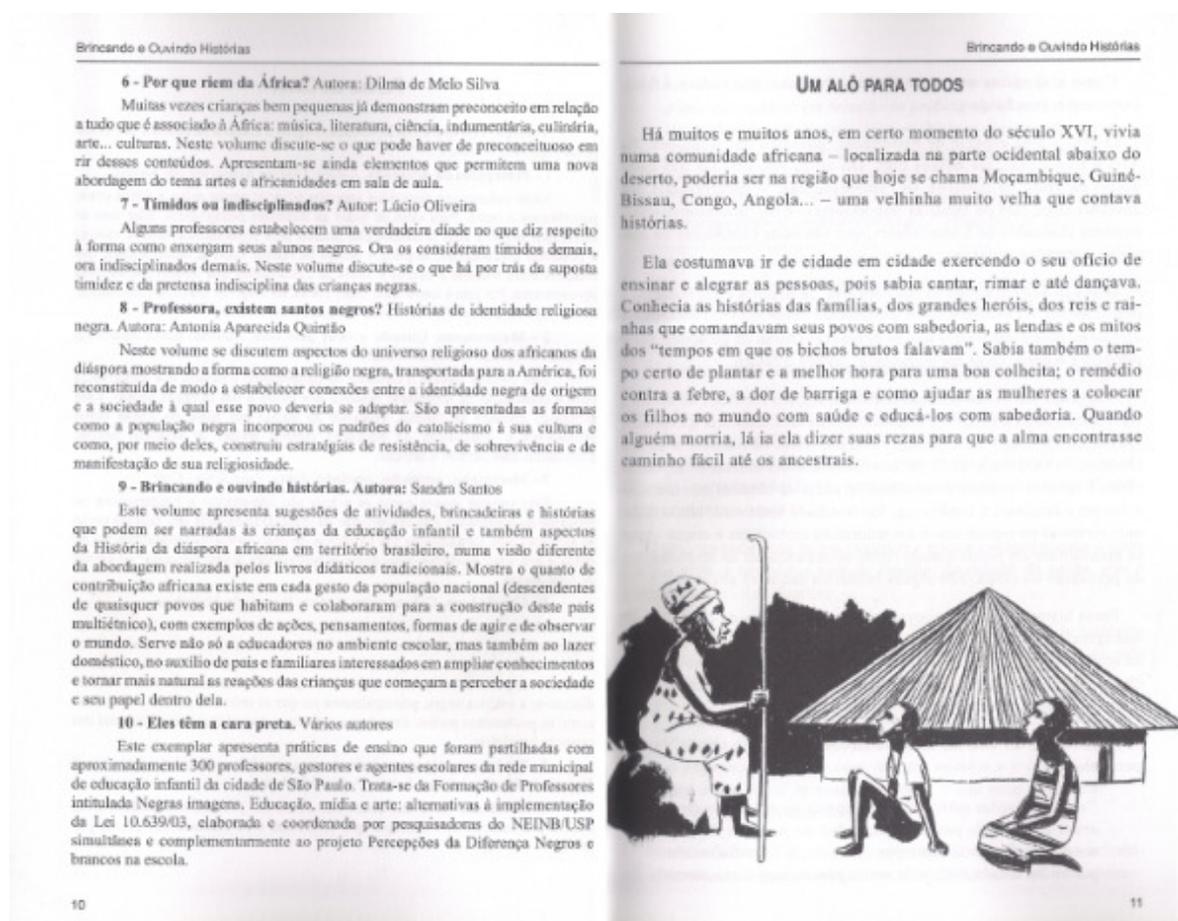


Figura 11: Ilustração feita por Marcelo d'Saete, presente no volume 9: Brincando e ouvindo histórias - Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).

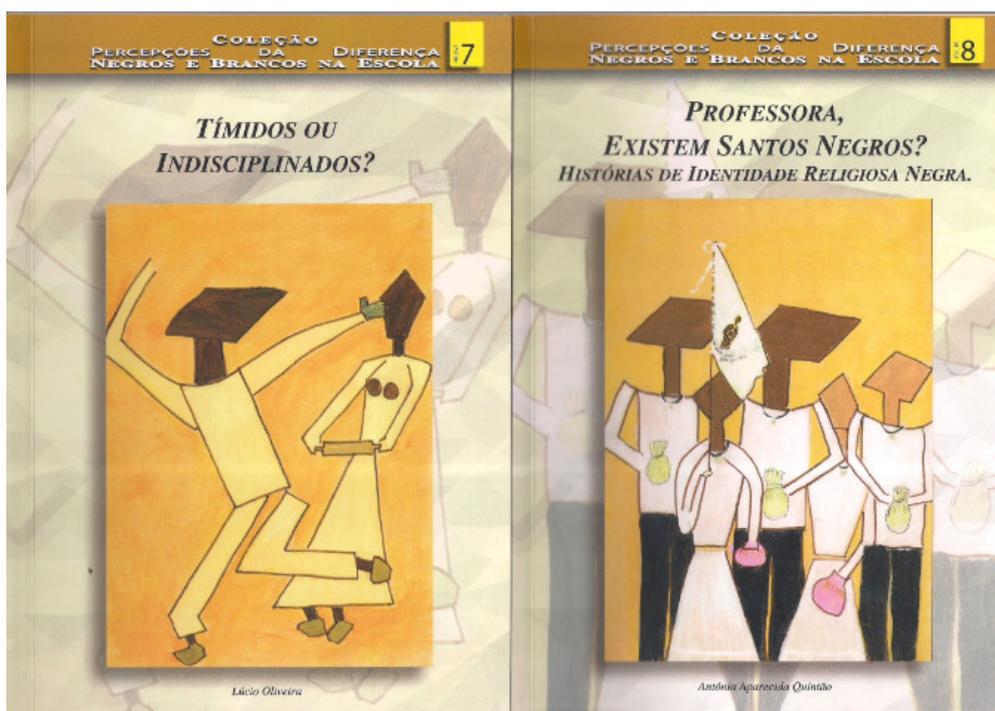


Figura 12: Capas dos volumes 7 e 8 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).

Na Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola existe um cuidado maior com a publicação, o que relaciona-se com a atuação dos agentes que estiveram à frente de sua produção, como as professoras Dilma de Melo Silva e Gislene Aparecida dos Santos, membros do NEINB/USP.

Esta diferença se expressa na própria análise da materialidade do impresso, as capas contam histórias, nos remetem a símbolos e representações, de modo que a memória ganha espaço de representação. As publicações falam ao leitor, pelo olhar, pela percepção do outro, trazendo a temática da alteridade para a discussão a ser feita com os professores no tempo e no espaço.

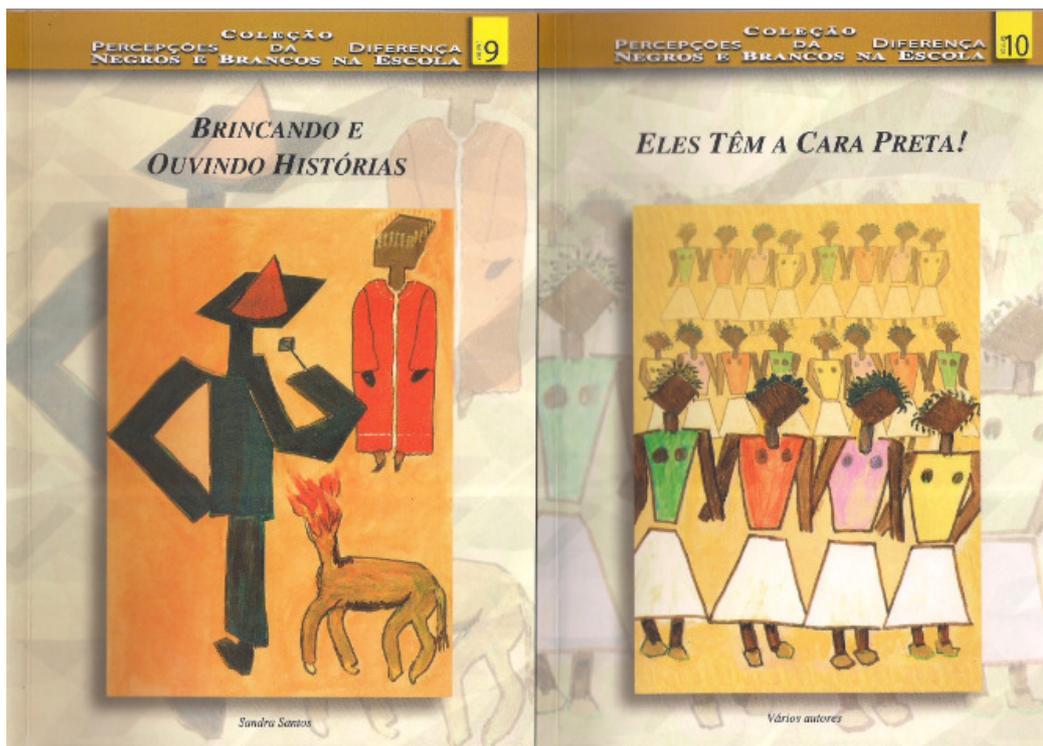


Figura 13: Capas dos volumes 9 e 10 da Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola (2009).

Outro aspecto a ser destacado no contexto da produção dessa publicações é o compromisso assumido pela Editora em colaborar com a promoção e difusão de materiais didáticos voltados para a temática da diversidade étnico-cultural, uma vez que identificou-se haver uma carência desse tipo de material no mercado editorial na época, conforme descrito em outro trecho da apresentação da Coleção.

Como se pode ver, temos um leque de opções de leitura que certamente darão subsídios preciosos aos especialistas e educadores de nosso país que presenciam, diariamente, situações de discriminações sofridas por crianças negras e se sentem despreparados para agir e alterar esse cotidiano escolar. A Terceira Margem Editora colabora assim na publicação deste material que vem preencher uma lacuna na bibliografia existente sobre o assunto. (Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola, trecho da Apresentação feita por Dilma de Melo e Silva, 2007, p.7).

Nem todos os volumes trazem sugestões de atividades para os professores, mas destaco as sugestões no volume 2: Maternagem: Quando o bebê pede colo, em que as situações cotidianas são abordadas no texto e sugerem que os professores trabalhem com a auto-estima das crianças negras. Sobretudo, nesse Volume, há um diálogo profundo com área da Psicologia.

Como ajudar, respeitar a criança negra e incentivar os seus alunos para o respeito à diversidade?

Estabeleça relações entre todas as crianças por meio de jogos e brincadeiras;

Converse com as crianças negras ao perceber sinais de isolamento, tristeza, agressividade, para saber como elas estão se sentindo no ambiente escolar;

Elogie as crianças negras quando perceber que estão enfrentando dificuldade e vivendo conflito com relação a sua auto-imagem: elogie, incentive a apreciação de sua imagem no espelho, reforçando a beleza de sua cor, de seu cabelo, de sua história e da história do povo negro;

Utilize livros e histórias em quadrinhos com personagens negros por meio dos quais ela possa se “ver” e se identificar;

Crie histórias em que elas sejam colocadas como personagens positivas;

Procure fazer com que a escola como um todo discuta com as crianças a questão da diferença, fazendo com que elas convivam de forma positiva com diferenças de qualquer ordem: raciais, sexuais, religiosas ou sociais.

(MIRANDA e MARTIONS, 2009, p.36)

Destaque também para sugestão de atividades no volume 5: Professora, não quero brincar com aquela negrinha!, em que são sugeridas quatro atividades aos professores. A Atividade 1 é uma dinâmica que sugere aos professores que peçam aos seus alunos que tragam fotos de pessoas negras que eles considerem bonitas e a partir daí promovam uma discussão em torno de por que, segundo a opinião dos alunos, existem poucas pessoas negras fazendo sucesso na mídia, a não ser nos esportes, principalmente no futebol.

A Atividade 2 sugere aos educadores que distribuam folhas de tamanhos idênticos aos alunos e peçam que eles fiquem em círculo, em pé ou sentados e segurem a folha de papel, fechem os olhos e primeiramente dobrem a folha ao meio, depois façam um triângulo a partir da ponta superior direita do papel; posteriormente que retirem um pedaço do centro do triângulo e assim por diante, de acordo com as comandas do professor. Ao final, o professor deve pedir aos estudantes que abram os olhos e desdobrem suas folhas e façam comparações sobre as figuras que foram formadas por cada um, atentando para a diversidade de formas surgidas mesmo todos tendo recebido a mesma comanda.

A Atividade 3 é uma dinâmica que consiste em propiciar uma interação entre os estudantes, para que criem representações e vivenciem situações em que a diferença está presente, conforme descrito abaixo:

ATIVIDADE III. Instruções ao educador: divida as crianças em grupos de quatro a oito integrantes e peça para imaginarem que cada grupo faz parte de um planeta fora da Terra. Em seguida, peça para que cada grupo crie sobre seu planeta uma música, uma bandeira, uma dança (ou uma religião), uma maneira de expressar o “sim”, outra de expressar o “não”, uma maneira de

manifestar afeto, uma maneira de comer e uma maneira de dizer “tchau”. Dê a eles de 20 a 30 minutos para criarem. Estimule a criarem algo bem diferente do que já viram aqui na Terra. Depois que finalizaram suas criações, diga aos grupos que eles irão se encontrar da seguinte forma: o grupo A irá receber o grupo B para uma refeição; o grupo C irá receber o grupo D, e assim por diante. Durante essa refeição, o objetivo dos indivíduos de cada grupo é reconhecer as características do grupo com quem estão se encontrando (isto é, a maneira como o outro grupo diz “sim” ou “não”, sua bandeira etc.). Existem regras: durante o encontro, ninguém pode falar, só fazer sons. Recomenda-se que as crianças se envolvam e utilizem sua sensibilidade bem além do que estão acostumadas a ver e ouvir, para entender toda a “cultura (ideia)” do outro grupo. Depois do primeiro encontro (refeição) com os grupos, pode-se pedir para que troquem os grupos, quando, então, A vai conhecer C, D vai conhecer B, e assim por diante.

Finalizados os encontros, o educador pede para os alunos sentarem e comentarem sobre a atividade: a) pede para cada grupo contar o que percebeu sobre os outros grupos; b) pede para os participantes contarem como foi a experiência de reconhecer as características do grupo (foi difícil, engraçado, demanda tempo etc.); c) a partir daí, o educador destaca as semelhanças desse processo por que acabaram de passar com o que ocorre na vida real, quando encontramos pessoas diferentes de nós.

(MARTINS e MUNHOZ, 2009, p. 46-47).

A Atividade 4 sugere que os docentes solicitem aos estudantes que façam um trabalho sobre seus pais e avós, evidenciando se os avós rezam ou cultuam algum santo, ou que contem alguma sabedoria ou música que aprenderam com seus pais e finalizem apresentando seus trabalhos.

O volume 10: *Eles têm a cara preta!* é uma coletânea dos planos de ensino que foram realizados no Curso *Negras Imagens, Mídias e Artes na Educação Infantil: Alternativas à implementação da Lei 10.639/03*. As práticas realizadas são apresentadas em cada Capítulo deste volume como Planos de aula, contendo Justificativa, Objetivos, Metodologia, Referências bibliográficas e Texto explicativo que trata do referencial teórico utilizado na aula descrita. Vale dizer, que de acordo com informações obtidas em conversas informais, somente seis formadores escreveram seus artigos para serem publicados nesse volume.

O volume 10 é composto por seis capítulos conforme descrito no seu sumário: Capítulo I - Práticas educacionais e teorias Interdisciplinares no combate ao racismo, escrito por Rosângela Malachias, Capítulo II - A mídia no espaço escolar, escrito por Luciene Cecília Barbosa, Capítulo III- Desconstruindo Mitos escrito por Antonio Carlos Malachias, Capítulo IV - Os grandes reinos africanos antes das invasões européias escrito por Dilma de Melo Silva, Capítulo V - Arte Africana e Afro-Brasileira em Leitura de Imagens escrito por Reinaldo Reis Alves e Capítulo VI - A

Escola, o Currículo e as Identidades Raciais: Compreendendo a Presença das Crianças Negras na Escola escrito por Alexsandro Santos.

No Plano de aula descrito no Capítulo I: Práticas educacionais e teorias interdisciplinares no combate ao racismo, elaborado por Rosângela Malachias, há uma breve explanação da trajetória dos movimentos negros ao longo do século XX, destacando o papel central que a educação assumiu nas suas reivindicações como meio de inclusão da população negra do país.

TEXTO EXPLANATIVO

Movimentos negros: passado e presente. Resistências e conquistas.

O presente texto objetiva ilustrar o quanto, no Brasil, as mobilizações políticas e culturais de personagens e instituições negras, particularmente na cidade de São Paulo, sempre pautaram como perspectiva política a integração à sociedade, o direito à educação, ao trabalho e, fundamentalmente, o respeito à cultura de matriz africana.

Para não cairmos na armadilha de idealizar e/ou demonizar a África, partiremos de olhares externos direcionados a momentos históricos que demarcam a importância desse continente e dos movimentos negros do início do século XX, e de como, transculturalmente, se utilizaram de aportes africanos como a família, a terra e a palavra para propagar seus discursos em prol de uma integração negada pelo racismo.

(MALACHIAS, 2009, p.15-16)

O Curso Negras Imagens foi estruturado por meio de oficinas, o que confere a esta ação de formação um caráter dinâmico, já que as práticas não ficaram presas apenas às aulas expositivas e os formadores se utilizaram de diferentes recursos para realizá-las.

No Capítulo II, A mídia no espaço escolar, elaborado por Luciene Cecília Barbosa destaco a preocupação em propiciar uma leitura crítica dos meios de comunicação junto com os docentes, conforme descrito na justificativa desse Plano de aula.

A análise crítica da mídia numa perspectiva educacional propicia debates e reflexões que contribuem para o exercício da cidadania plena, como propõe a Lei Federal 10.639/03. Esta proposta encontra apoio teórico na Comunicação, Educação, História e Ciências Sociais, propiciando por meio de uma leitura crítica dos meios de comunicação a interdisciplinaridade entre diferentes campos do conhecimento no espaço escolar. Tem como objetivo analisar as imagens de negros e não negros na mídia impressa e as representações das relações étnico-raciais de alguns produtos da mídia televisiva, como os filmes, os comerciais e a teledramaturgia.

Nesse contexto, não é possível falar em relações étnico-raciais sem considerar que vivemos numa sociedade multirracial, portanto, torna-se necessário refletir sobre o processo da construção da identidade de negros e não-negros. O ponto de partida dessa reflexão será o conceito de branquidade. Os estudos nessa perspectiva indicam a importância de focar

também o comportamento do branco nas relações raciais, pois, na maioria dos estudos, o enfoque tem sido somente a população negra. A superação de comportamentos pautados pelo racismo e pela branquidade só será possível por meio de uma tomada de consciência de ambos os envolvidos - os discriminados e os discriminadores. O desafio é reformular não apenas as imagens que temos uns dos outros, mas também, e principalmente, de nós mesmos. (MALACHIAS, 2009, p.29)

Por fim, destaco o Plano de aula descrito no Capítulo III, intitulado Desconstruindo mitos, redigido por Antonio Carlos Malachias, em que a proposta da oficina é desconstruir a visão eurocêntrica de uma África selvagem e primitiva, e, segundo o autor e formador:

[...] algumas dúvidas cercaram a realização desta oficina. A primeira: como desenvolver uma oficina que cobrisse de modo satisfatório a história e a cultura de um continente tão diverso em sua extensão territorial, bem como em sua composição étnica, portanto, cultural?

A segunda: como apresentar a África privilegiando uma abordagem espaço temporal que se diferenciasse das abordagens de viés predominantemente econômico que normalmente estigmatizam o continente africano, mais do que explicam suas formas de organização social, política, religiosa, em face das múltiplas concepções de mundo nele existentes? (MALACHIAS, 2009, p.36)

Desse modo, no Texto explicativo afirma que a metodologia empregada fez uso de uma abordagem analítica e no primeiro módulo da oficina destaca-se a análise do filme Tarzan e sua companheira.

A problematização de um estudo requer a escolha de conceitos e estratégias que articulem passado e presente, possibilitando a compreensão do fenômeno atual pelo confronto das relações históricas passadas às relações cotidianas atuais. No caso específico do estudo das relações sociais brasileiras, implica detectar o conteúdo racial de natureza ideológica presente no projeto de formação e modernização da nação, encontrando a relação dessa dimensão histórica com o cotidiano vivido e vivenciado por professores e alunos nos diferentes ambientes de sociabilidade, família, comunidade, escola e trabalho. E este também é outro grande desafio.

Na tentativa de superá-lo, a oficina foi dividida em três momentos. O primeiro partiu de duas premissas: ideologia, entendida como um sistema de ideias deliberadamente elaboradas com propósitos preestabelecidos de dominação e controle, e mentalidade, entendida como hábito, naturalização de comportamento, aquilo que repetimos e reproduzimos sem reflexão. Em outras palavras, como incorporação objetiva e subjetiva, consciente e inconsciente pela sociedade, das ideologias ou da ideologia vigente.

Assim, nesse primeiro momento, a oficina foi conduzida de forma associativa. As premissas ideologia e mentalidade foram os fundamentos trabalhados, porém, sem serem mencionados. Buscou-se com isso evidenciar as ideologias como uma concepção de mundo, um sistema de ideias que

implica comportamentos individuais e coletivos naturalizados, portanto, mentalidades.

O segundo momento foi reflexivo e começou com a exibição do filme Tarzan e sua companheira (Tarzan and his mate) produção em preto-e-branco de 1934, estrelada por Johnny Weissmuller e Maureen O'Sullivan, precedida de três perguntas: quem conhecia a história de Tarzan, "o rei da selva"? Quantos entre os presentes já tinham assistido ao filme em qualquer uma de suas versões? Em que ano foi filmado o primeiro episódio da série? (MALACHIAS, 2009, p.37)

2.3 O currículo e a diversidade étnico-cultural no cenário das Reformas Educacionais no final do século XX

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que no Art. 26 passa a considerar a diversidade e as contribuições das três matizes culturais brasileiras, a africana, a indígena e a européia para serem abordadas principalmente na disciplina História do Brasil, passando pela Lei 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da educação básica do país, tornaram-se relevantes para pensar o ensino de História e a política curricular adotada nesse período.

A educação pode levar a uma transformação social por meio do currículo, pois os atores sociais ao colocarem-no em prática o estão construindo social e historicamente. Desse modo, o papel que os professores desempenham na construção social do currículo é de extrema importância para a mudança; já que suas práticas estão imbuídas de valores que os ligam às questões individuais e coletivas na sociedade. (GOODSON, 2001)

O currículo aqui é entendido como prática social, política e cultural, portanto, como afirma Goodson (2001), ligado a formas de construção social e às tendências sociais mais gerais, podendo contribuir para uma interpretação diferente dos acontecimentos, para uma "reinvenção da tradição" produzindo uma cultura escolar que não só reproduz mas constrói o conhecimento.

Nessa perspectiva, a formação dos professores que vão atuar junto aos estudantes das escolas públicas é de suma importância para pensarmos o currículo enquanto construção social, haja visto que são eles que vão validar ou não o conhecimento a ser estudado na escola.

Mas, para que isso ocorra, é preciso superar a visão do currículo como prescrição que tem por base uma sequência de conteúdos sistematizados descontextualizados da realidade do aluno e de acordo com a orientação de governos centrais e das burocracias educacionais.(GOODSON, 1995)

Goodson (1995) afirma que devemos compreender o currículo dentro das tensões e conflitos sociais, das relações entre o currículo escrito e o currículo ativo, entre aquele que é posto em prática e o que é prescrito, para compreendermos como as mudanças ocorrem justamente nessa relação.

O autor questiona por que o currículo está tão distante da realidade dos alunos, evidenciando que o saber escolar é diferente do conhecimento acadêmico porque o currículo prescrito está diretamente relacionado com o poder constituído e, portanto, reflete as relações entre o saber e o poder, contribuindo para a reprodução do status quo.

Não se trata de prescrever o que deve ou não ser ensinado, mas indagar a realidade no sentido de compreender por meio da prática pedagógica, formas de concretizar o currículo que de fato inclua a diversidade étnico-cultural. Por que trabalhar com esse conteúdo e não outro em sala para desconstruir preconceitos e estereótipos? Como essa temática deve ser abordada em cada nível de ensino? Que saberes são relevantes para desconstruir o mito da democracia racial?

Desse modo, torna-se importante pensar no que não está no currículo, no que se quer com este ou aquele conteúdo? Por que alguns conteúdos são tidos como mais importantes do que outros? Por que algumas disciplinas são mais importantes do que outras?

Com relação à diversidade étnico-cultural não se trata da criação de uma disciplina nova para desenvolver esta temática, mas como descrito na Lei 10.639/03 fica estabelecido que esse conteúdo deve ser trabalhado na área de História, Educação Artística e Literatura. Ora, então, deve-se reservar um pequeno espaço no currículo nessas disciplinas para tratar de um assunto tão complexo e relevante? Ou esse assunto deve assumir a centralidade das discussões nessas disciplinas e nas outras?

Na verdade, não se trata de definir apenas os conteúdos que devem ser trabalhados nessas disciplinas, mas compreender a implicação política, cultural, social e histórica que os conteúdos relacionados à temática da diversidade étnico-cultural podem ter na consolidação de práticas mais humanas, menos racistas e voltadas para a construção de identidades diversas em todas as disciplinas.

No cenário das reformas educacionais empreendidas na América Latina desde o final do século XX, não podemos deixar de considerar, que inserir essa temática nos currículos tem sido uma tarefa um tanto quanto complexa.

Popkewitz (1997) compara as reformas educativas de 1960 e 1980 nos EUA buscando os padrões do discurso relacionados às condições culturais, sociais e econômicas da escolarização.

Nos anos de 1960 a reforma esteve voltada para uma crescente profissionalização da vida social. O currículo baseado na disciplina e as teorias administrativas deram direção à reforma. O conhecimento especializado das ciências sociais era tido como forma de combater os problemas sociais e a reforma buscava consolidar instituições sociais eficientes.

Nesse momento a ciência administrativa assume papel importante na vida industrial e cultural, representando a solução para todos os problemas, como forma de análise dos valores das relações sociais em direção ao progresso do mundo.

Nos anos de 1980, as transformações econômicas passam a influenciar as orientações e as sensibilidades, sendo a ciência e a tecnologia entendidas como úteis para a condução da vida diária. Havia uma noção funcional dada ao conhecimento no sentido de colocar os indivíduos em relação às estruturas sociais e econômicas, de modo que desenvolvessem e aprimorassem suas capacidades inatas. De acordo com ele, as reformas educacionais na década de 1980 conferem nova importância aos textos formais, de caráter nacional dando um novo direcionamento à prática escolar com novos padrões de regulação social.

Popkewitz (1997), evidencia que o foco está no indivíduo, todos são livres e iguais podendo alcançar o sucesso pelo esforço pessoal, por mérito próprio. O progresso baseia-se na igualdade de oportunidades para o desenvolvimento das habilidades individuais, possibilitando a todos superar as desigualdades de nascimento. A visão de mundo perfeito a ser construído pelos norte americanos propiciou incorporar as minorias num projeto neoliberal de desenvolvimento.

Nos anos de 1980 a combinação entre a economia, a ciência e a tecnologia vai dar outro tom a reforma. Assim, vai sendo consolidado um programa de ensino para toda a sociedade. Enquanto na década de 1960 a reforma concentrou-se na introdução de conhecimento profissional no currículo, na reforma dos anos de 1980, tal conhecimento é assumido e a preocupação passa a ser com uma organização e avaliação

mais rigorosa para essa mudança curricular. São desenvolvidos padrões que proporcionam linhas de orientação específicas para o ensino e avaliação.

Desse modo, de acordo com Popkewitz (1997), a produção da excelência se dá atrelada a crença de que a educação padronizada e homogênea, é o caminho para consolidar a nação perfeita e para o aparecimento de um nacionalismo novo, no qual a escola está incumbida de desenvolver, por meio do processo de escolarização de seus indivíduos, padronização e controle.

O que essa tendência revela em relação às reformas educacionais empreendidas no Brasil e em outros países da América Latina?

Revela que a educação deve ser cada vez mais eficiente e racional no desenvolvimento do indivíduo. O individualismo expresso nessa forma de pensar, em associação a psicologia construtivista contribuiu para a interpretação dos problemas educacionais como fruto de adequações técnicas.

A descentralização administrativa das escolas conferidas pela reforma está diretamente associada a esta ideologia, em que os indivíduos têm então a oportunidade de se engajarem em tomadas de decisões adequadas e participação como uma noção técnica da individualidade e da democracia.

A racionalidade técnica levada a cabo transformando a educação num fim em si mesma por meio de um discurso de eficiência e desenvolvimento de individualismo exacerbado, processada e efetivada por um currículo oficial. Eis o caráter das reformas educativas na América Latina, no final do século XX.

Candau (1999), baseando-se em Popkewitz (1997), afirma que um dos nossos desafios é desmistificar a ideia de que as reformas educativas são sinônimos de progresso e mudança, pois refletem um projeto neoliberal em que as tecnologias estão a serviço de um mercado global.

Os movimentos das reformas educativas nem sempre têm estado orientados ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa. Temos mesmo de confessar que isso tem acontecido raramente. De uma maneira geral, eles têm servido mais para legitimar um determinado projeto político-social que se tornou hegemônico. (CANDAU, 1999, p.32)

Segundo a autora, as reformas educativas empreendidas na América Latina no final do século XX, desenvolveram-se a partir de diagnósticos sobre os sistemas educativos elaborados por técnicos de organismos internacionais e por profissionais

locais com base em enfoques economicistas, centrados na produtividade e na lógica da competitividade características do mundo globalizado.

Tais diagnósticos acenam para a gestão da qualidade como foco central dos sistemas educativos, principalmente os sistemas públicos, devendo as reformas contribuir para a adequação do ensino para a qualidade e a eficiência de modo racional.

A autora ressalta que dentre os agentes dessa reforma destaca-se o Banco Mundial que teve como principal preocupação a melhoria da qualidade da educação privilegiando a constituição de bibliotecas e laboratórios, aumentando o tempo de instrução, garantindo a oferta de livros didáticos e por fim valorizando a experiência e o salário do professor.

A esse respeito, destaco a experiência do estado de São Paulo que em 2008, criou uma Proposta Curricular para a rede de ensino estadual denominada *São Paulo faz escola*. A análise realizada por Almeida Neto e Ciampi (2015) demonstra que tal proposta unifica e prescreve conteúdos e procedimentos das diferentes disciplinas escolares por meio de materiais didáticos para professores, gestores e alunos, além de vídeos de formação continuada.

Os autores observaram que durante a implementação da Proposta não houve consulta aos sujeitos envolvidos nas atividades escolares e sim a elaboração por assessores contratados pelo governo estadual de São Paulo. Evidenciaram no texto legal que a preocupação em desenvolver as competências de leitura e escrita privilegiam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática respaldadas por uma linguagem característica da área da administração de empresas, transformando todos os sujeitos envolvidos nesse processo em gestores.

Diretores e coordenadores fazem a gestão da escola, o professor faz a gestão da aula, e até o aluno fica encarregado da gestão de sua aprendizagem, ou seja, é este que deve, supostamente, empunhar a batuta e puxar os cordões do processo. (ALMEIDA NETO e CIAMPI, 2015, p.9)

Outro aspecto importante destacado pelos autores é que essa proposta, ainda em vigência no Estado de São Paulo, configura-se em um rol de conteúdos fixos a serem trabalhados nas escolas da rede estadual, com vistas a garantir o desenvolvimento de determinadas habilidades para obtenção de melhor rendimento no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A reflexão em torno da diversidade étnico-cultural no currículo nos coloca o desafio de questionar aspectos das reformas educacionais empreendidas no Brasil, nesse início de século, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de posturas e valores que favoreçam a participação consciente na sociedade, sobretudo questionar, denunciar e trabalhar para que haja uma sociabilidade nova entre os diferentes grupos sociais que estão na escola e não só o cumprimento burocrático de um currículo prescritivo, para ser avaliado segundo índices e metas a serem cumpridas.

Frago (2006) nos mostra que na Espanha e em outros países, no final do século XX, as reformas foram marcadas pela descentralização, pela privatização dos sistemas de ensino, e a universalização do ensino secundário; produzindo um efeito oposto ao esperado porque não levaram em consideração as realidades das escolas nem dos docentes; por não implicarem os professores nesse processo, bem como ignorarem um conjunto de tradições e regularidades sedimentadas que fazem com que os professores transformem sua atividade em sala de aula e apliquem cada qual da sua forma o que é imposto de forma burocrática.

Para ele, as práticas escolares têm permanecido as mesmas por falta de uma política efetiva para uma educação que atenda as necessidades contemporâneas. Além disso, existe uma crença na reforma como reinvenção da escola, como se toda mudança caminhasse linearmente para o progresso; o que nem sempre acontece. Uma mudança não significa progresso, nem tão pouco melhora, o que configura-se num presentismo ahistórico dos reformadores.

Todavia, no que diz respeito à reforma curricular empreendida com a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana é possível dizer houve um avanço em relação a inclusão da temática da diversidade étnico-cultural no currículo, pois a emergência das mudanças trazidas por esta legislação contribuíram para redimensionar as discussões educacionais com base na agenda dos movimentos sociais do final do século XX no Brasil.

De todo modo, pensando num contexto mais amplo, conforme Frago (2006), essa reforma não modifica a escola, pois a forma escolar sendo hegemônica pouco muda, diferentemente da cultura escolar que é distinta em cada escola, nem tão pouco muda as práticas educativas de imediato, como tentaremos evidenciar adiante, pois algumas mudanças, sobretudo as relacionadas às mentalidades, só se expressam quando analisadas num período de longa duração.

A obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de educação básica do país, não se efetiva na prática simplesmente com a normatização dos temas e conceitos a serem ensinados pelos professores. Necessariamente o conteúdo precisa ser adequado às práticas de ensino e aprendizagem dos professores, dependendo inclusive das concepções e valores que estes possuem ou que estão sendo construídos e desconstruídos.

Quais os propósitos explícitos e implícitos numa reforma educativa? Quais seus reais objetivos e como se efetivam na prática? As posições e os pontos de vista diferentes de reformadores, de gestores e de professores também interferem no fracasso ou sucesso das reformas.

Os reformadores têm uma tendência uniformizadora e normatizadora, burocrática. Os professores por sua vez, têm uma tendência a se opor às pressões externas e estarem mais propensos a lidar com as pressões cotidianas, com as pressões geradas pelas necessidades do dia-a-dia que nem sempre coincidem com o que vem dos órgãos oficiais.

Existe ainda uma cultura política e administrativa da escola que condiciona as culturas escolares se expressando e definindo determinado ordenamento normativo. Os efeitos de tais políticas de reforma são a artificialidade e o formalismo e muitas vezes ocultam interesses e ideologias corporativos e econômicos. Tais reformas produzem tanto efeitos previsíveis e buscados como também de rechaçar e se opor ao que está sendo proposto.

De acordo com Frago (2006), os cientistas da educação ou os especialistas que têm pensado as reformas nas últimas décadas não levam em consideração a realidade vivenciada nas escolas. Há uma separação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, o que promove uma desvalorização docente e dos estudantes como produtores de conhecimento a partir de sua experiência.

As instituições educativas mudam apesar das regularidades e das reformas que pouco mudam ou alteram o cotidiano escolar. A cultura escolar é algo vivo e em constante transformação de acordo com sua própria dinâmica interna. Para perceber tais mudanças é necessário analisar a cultura escolar numa perspectiva de inter-relação entre os processos de mudança de longa duração que relaciona-se aos fatores externos e os de curta duração que dizem respeito aos fatores internos.

Em se tratando de desconstruir o mito da democracia racial e da educação das relações étnico-raciais no Brasil, é fundamental que modifiquem-se as concepções que

sustentam as práticas discriminatórias, pois sem uma mudança de mentalidade a lei em si não traz muitos avanços.

A inovação deve se situar frente as culturas escolares, frente ao que permanece, às tradições. A própria inovação também cria sua própria cultura, implicando mudanças e continuidades seja de conteúdos, tecnologias e métodos, organização da escola, estratégias de ensino e na forma dos professores e alunos se mobilizarem frente a ela. A inovação se move entre a mudança e a permanência pois para se efetivar depende de certa adaptação. Nesse sentido, tem reformas que favorecem a mudança e outras que não, dependendo da política e dos seus objetivos, bem como dos sujeitos sociais que estão na escola.

A cultura escolar nessa perspectiva compreende o ensino como prática social, podendo ser captada por meio da participação e observação, de acordo com as crenças e valores explícitos e implícitos na prática pedagógica que carecem de comparação e reflexão para que a mudança se efetive na prática. Assim faz-se necessário captar a historicidade dos sistemas educativos, dos níveis de ensino, da organização escolar, das formas de ensino e de aprendizagem, bem como dos códigos disciplinares.

Para Frago (2006), as reformas são processos de longa duração condicionados por circunstâncias externas aos sistemas educacionais e de caráter social e político, todo processo de inovação exige a formação dos professores para tanto e uma formação teórico-prática aos futuros professores que levarão adiante a proposta de mudança.

O êxito ou fracasso de toda reforma, mudança ou inovação, depende primeiro de como é interpretada, acomodada ou adaptada ao contexto e segundo de como a adaptação pode gerar um processo criativo ou mesmo de oposição às inovações.

Acredito que a inclusão da diversidade étnico-cultural no currículo pode contribuir para uma mudança efetiva das práticas escolares, desde que os professores tenham em mente que para consolidar esse currículo não se deva apenas substituir um conteúdo pelo outro, mas fundamentalmente, que devem assumir o risco de tomar posição frente as desigualdades e discriminações que ainda estão postas em nossa sociedade, desde que assumam o compromisso ético com as futuras gerações para promover justiça social.

A mudança deve começar com o próprio professor, ele deve perceber-se como sujeito sociocultural e que contribui para a manutenção ou não do racismo e das práticas discriminatórias. Desse modo, não só o conhecimento a ser ensinado é importante mas também a aprendizagem da crítica e da reflexão como instrumentos

metodológicos para aperfeiçoar sua prática pedagógica levando em consideração o contexto social, histórico e político em que ele está inserido.

Para além de um professor reprodutor e transmissor de conhecimentos, necessitamos de um professor reflexivo que se utilize dos conhecimentos para aprimorar sua prática e continuar aprendendo a aprender, compreendendo na e pela prática que seu processo de formação não termina ou se esgota com um curso, mas prossegue ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Capítulo 3 - Tendências expressas nos Materiais Didáticos produzidos pelos NEABs

A análise dos materiais didáticos evidenciou os pressupostos do multiculturalismo como norteadores das temáticas e atividades desenvolvidas nos materiais didáticos. Contudo, é importante dizer que existem diferenças de posições assumidas dentro do multiculturalismo.

As relações entre educação e cultura elucidam as questões trazidas pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de acordo com cada realidade nacional e local. Segundo Candau (2013), na América Latina e no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria.

O continente foi construído com uma base multicultural forte, em que as relações interétnicas constantes, ao longo da história, permeadas por relações assimétricas de poder, constituíram experiências dolorosas principalmente para o afrodescendentes e os povos indígenas.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro", ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problematização multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados e souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2013, p.17)

A autora salienta, que uma das características fundamentais das questões multiculturais é estarem atravessadas pelo acadêmico e social. O multiculturalismo não nasceu no meio acadêmico e sim no seio dos movimentos sociais, sua penetração na universidade se deu num segundo momento.

Desse modo, diferentes concepções de multiculturalismo podem ser evidenciadas por meio dos adjetivos utilizados como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário. A autora distingue duas abordagens que considera fundamentais no multiculturalismo: uma descritiva e outra propositiva.

A abordagem descritiva configura-se no multiculturalismo que entende a sociedade atual como um dado, descreve as sociedades multiculturais e enfatiza a compreensão da construção multicultural de cada contexto específico.

Na abordagem propositiva, o multiculturalismo não entende a realidade como um dado, mas uma maneira de atuar, intervir, transformar a dinâmica social, por meio da construção de um projeto político-cultural para trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade; concebendo as políticas públicas como concretização da democracia e a escola ou as práticas pedagógicas contribuindo para tanto.

Candau (2013), se refere somente a três abordagens que considera fundamentais na proposta propositiva que utilizo aqui para analisar os materiais didáticos, sendo elas: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo e multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Para a autora, a abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo, não existe igualdade de direitos para todos. Uma política assimilacionista (na perspectiva prescritiva) vai favorecer que todos (as) se integrem na sociedade e sejam incorporados na cultura hegemônica. À educação cabe o papel de universalizar a escolarização e promover essa integração.

Na abordagem diferencialista, contrariamente, afirma, que ao se enfatizar a assimilação, nega-se, silencia-se as diferenças. A ênfase está no reconhecimento das diferenças para garantir a expressão de diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, sendo então, necessário garantir espaços próprios para que estas possam se expressar com liberdade coletiva.

Nessa abordagem, prima-se pela manutenção das matrizes culturais de base, configurando uma visão estática, essencialista da formação de identidades culturais e os direitos sociais e econômicos são enfatizados ao mesmo tempo em que privilegia-se a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações que podem se transformar em apartheid socioculturais.

A abordagem interativa ou intercultural tem como característica básica a interação entre diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade. Se situa no confronto com as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, bem como as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferentes culturas.

Outra característica importante nessa abordagem é a afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e

mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, supondo que as culturas não são puras.

De acordo com Candau (2013), os processos de hibridação cultural são um aspecto relevante a serem considerados na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais, pois vê na consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, a elucidação de que estas relações são atravessadas por relações fortemente hierarquizadas e marcadas por preconceitos e discriminações de determinados grupos. Este aspecto traz ainda, a consideração de que as questões da diferença e das desigualdades presentes hoje, são conflituosas, tanto no plano mundial como em cada localidade.

Podemos dizer que essa abordagem, na atualidade, superou as visões anteriores, por romper radicalmente com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, pois as raízes culturais são dinâmicas e históricas, fornecendo uma compreensão nova dos fenômenos sociais advindos dessas interações culturais.

De acordo com Moreira (1999), uma proposta de formação docente multicultural deve pois, não promover a aceitação irrestrita de diferentes manifestações culturais, mas a aprendizagem de habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e auto-crítica, levando em consideração o fato de que qualquer cultura é incompleta e apresenta pontos fracos e condições de diálogo intercultural.

O autor assinala que é preciso lidar com os preconceitos e estereótipos dos professores, de modo que o foco só nos aspectos cognitivos de sua formação não são suficientes para o desenvolvimento de uma consciência crítica, sendo indispensável o envolvimento dos docentes em diferentes experiências e discussões de vários textos, além de participação dos professores em ações coletivas e projetos comunitários em que o conhecimento de diferentes culturas se dê de forma prática e não só teórica.

O professor, de acordo com Moreira (1999), deve ser orientado a trabalhar com a pluralidade étnica e cultural como fatores de enriquecimento da sociedade e para tanto algumas categorias devem nortear os currículos de formação, tais como: cultura, conhecimento, poder, ideologia, linguagem, história, discriminação, racismo e sexismo.

Para ele, a organização dos currículos em torno dessas categorias permite aos professores entender melhor como indivíduos e grupos são oprimidos por fatores relacionados a raça, classe social e gênero, focos do discurso multicultural, que surgem em decorrência das interações e dinâmicas sociais.

Nesta ótica, a formação de um professor capaz de analisar criticamente sua prática a fim de aprimorá-la e desenvolver-se, bem como conscientizar seus alunos da diversidade cultural da nossa sociedade e incentivá-los ao questionamento das relações de poder que estão postas, só pode se dar pela prática e pela articulação do conhecimento cultural com o conhecimento escolar, tendo em vista o desenvolvimento e fortalecimento do diálogo frente as questões postas pelo multiculturalismo.

No processo de renovar categorias e caminhar em direção a uma teoria que melhor dê conta das complexidades individuais e culturais contemporâneas, tensões e contradições teóricas parece ser inevitáveis. Não serão, contudo, estratégias "aditivas" que as resolverão. Em tempos de perplexidade, contradição e crise, creio que a preocupação com a prática precisa intensificar-se, pois ela se torna o motor da inovação. (MOREIRA, 1999, p. 93)

A análise dos materiais didáticos produzidos pelos Núcleos, privilegiou os aspectos que dizem respeito à reflexão crítica dos professores em torno dos aspectos culturais, históricos e políticos que estão envolvidas as práticas pedagógicas para a inclusão da diversidade étnico-cultural no currículo. Buscou-se compreender as tendências expressas nesses materiais que pudessem indicar as concepções de ensino, aprendizagem, de professor e de formação dessas instituições pelas ações de formação de professores por eles empreendidas.

3.1 - Materiais didáticos produzidos pelo NEAB/UFSCar

Os materiais didáticos produzidos pelo NEAB/UFSCar no primeiro momento, logo após a promulgação da Lei 10.639/03, fazem parte da ação de formação de professores São Paulo Educando para Diferença pela Igualdade e trazem temas que introduzem a discussão sobre a Lei e sobre a diversidade étnico-cultural.

De acordo com o sumário das publicações foram evidenciados os seguinte temas para o trabalho com os professores: Conceituação Básica sobre discriminação, Escola e diversidade, Imagem do negro no livro didático, Temática racial, Diversidade Cultural e Currículo, Construção de Identidade na Diversidade, Juventude e Diversidade, Pedagogia da exclusão: representação do negro na literatura, História Africana dos negros no Brasil e Aprender a conduzir a própria vida: dimensão do educar-se entre os afrodescendentes e africanos.

A preocupação dessa ação, foi sensibilizar os professores para a discussão a respeito de conceitos tidos com básicos para compreender a questão racial no Brasil, destacando-se nessas publicações os conceitos de raça, racismo, discriminação, preconceito, diversidade, juventude e etnia, porém sem atentar para a historicidade dos mesmos. Nessas publicações percebe-se uma preocupação com o incentivo ao professor em trabalhar com os conceitos que foram propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira sem haver necessariamente um aprofundamento do estudo sobre o contexto em que eles surgiram.

O foco esteve na apresentação de um breve panorama do movimento negro e suas reivindicações ao longo do século XX, sobretudo no contexto de criação da Lei 10.639/03, bem como sobre a representação do negro na literatura e nas situações cotidianas em que se manifestam o racismo e as práticas de discriminação.

No que diz respeito à inclusão da temática da diversidade no currículo o texto Diversidade Cultural e Currículo, escrito por Nilma Lino Gomes, presente na apostila destinada aos professores do Ensino Médio, há um aprofundamento da discussão a respeito do tratamento das diferenças do ponto de vista pedagógico que considero importante, pois a autora traz a preocupação com o desenvolvimento de uma postura ética dos professores frente as desigualdades sociais e raciais do país, acompanhada de uma proposta de projeto interdisciplinar a ser desenvolvido pelos professores, conforme descrito no capítulo anterior.

Entretanto, a realização dessa proposta fica a cargo dos professores, pois é uma sugestão. O que de certo modo, pode ser considerado importante ou não, dependendo do posicionamento político e ético dos docentes na escola e da concepção de ensino que eles tenham.

Em relação ao desenvolvimento da reflexão crítica do professor frente a dimensão política e cultural de sua atuação, algumas atividades podem ser destacadas, como as descritas na apostila destinada aos professores do Ensino Médio - Módulo I. A atividade que propõem aos docentes uma reflexão a partir da observação de sua sala de aula a respeito de sua prática frente a alguma situação de racismo que tenham presenciado, propicia ao professor observar o contexto em que se dão suas práticas.

Porém, é preciso dizer, que na proposta dessa atividade há uma tendência essencialista, pois solicita aos professores que atentem para as duas etnias presentes na sala de aula e, deste modo, o professor pode acabar classificando os estudantes em

brancos e negros simplesmente e contribuindo para uma polarização e acirramento de disputas e preconceitos.

Na outra atividade, em que pede-se aos professores que reflitam com seus alunos sobre os programas de TV e a presença das diferentes etnias, é possível afirmar que há possibilidade de que a reflexão crítica aconteça, mas para não ficar no senso comum é necessário um aprofundamento teórico do professor para tanto, o que naquele momento acredito que não tenha acontecido, devido a atividade ser referente ao primeiro módulo do curso e por não haver uma indicação de pesquisa que pudesse levar o professor a compreender como essas imagens foram sendo construídas no contexto histórico nacional.

No que diz respeito a História da África destaque para a Parte VI da apostila também destinada aos professores do Ensino Médio - Módulo II. O texto é escrito por Kabenguele Munanga e traz conteúdos que não estão presentes nos livros didáticos e nem tão pouco estiveram na formação inicial dos professores, como os países que fazem parte do continente africano e algumas das antigas civilizações africanas.

Contudo, não há propostas de atividades para este texto, o que evidencia que talvez tenha sido utilizado apenas numa perspectiva prescritiva e não crítica, como mais um conteúdo a ser aprendido pelos professores e sob um enfoque de valorização de seus aspectos culturais, não possibilitando uma reflexão e uma problematização a respeito das dinâmicas históricas que propiciaram o conhecimento e/ou silenciamento dessas culturas.

Os livros *Relações étnico-raciais: um percurso para educadores* são produzidos no segundo momento, anos depois da promulgação da Lei e trazem novos temas para se pensar a diversidade étnico-cultural no currículo, tais como: *Diferenças, sociedade e escola*, *Diversidade étnico-racial no Brasil*, *Ensino de História e das relações raciais*, *Temática indígena no currículo*, *Brasil-África histórias cruzadas*, *Literaturas africanas de língua portuguesa*, *Religiosidade africana e afro-brasileira*, *O corpo na construção da identidade negra*, *Relações raciais e mídia: imagens e discursos*, *A face quilombola do Brasil*, *Educação das relações étnico-raciais na perspectiva dos direitos humanos*, *Ação afirmativa no Brasil e no mundo: notas para um debate em curso*, *Educação das relações étnico-raciais em perspectiva contemporânea*, *Metodologia de pesquisa em educação e relações étnico-raciais*.

Essa ação de formação privilegiou o estudo em torno da diversidade étnico-cultural e aprofunda a reflexão em torno de novos temas que estão em voga na

atualidade. Por ser um curso de especialização, percebe-se que os artigos que compõem esse material, refletem as pesquisas realizadas pelos autores em diferentes instituições de ensino superior, o que confere ao material um caráter específico, o de uma publicação acadêmica, devido a densidade dos textos, e, exige um rigor maior do leitor para dar conta desse conteúdo.

Os artigos trazem outros conceitos que vêm sendo trabalhados por intelectuais da Antropologia, Sociologia e História e indicam uma mudança na discussão sobre a diversidade, pois os autores buscam mostrar a historicidade desses conceitos. Estão presentes nessas publicações os seguintes conceitos: diversidade étnico-racial, diversidade cultural, raça, eugenia, negro, identidade, identidade negra, identidade nacional, mito da democracia racial, nação, nacionalismo, racismo, identidade étnica, cultura, alteridade, mídia, globalização, quilombo, direitos humanos, racismo institucional, relações étnico-raciais, mestiçagem e miscigenação.

A ampliação dos conceitos a serem trabalhados e discutidos na abordagem da temática da diversidade étnico-cultural talvez esteja relacionada ao crescimento das pesquisas sobre as questões étnicas e políticas com a implementação da Lei no país. Percebe-se que a preocupação dos autores é justamente contribuir para a discussão da educação das relações étnico-raciais, por meio da atualização do referencial teórico sobre a temática da diversidade com contribuições da área das Ciências humanas, com destaque para o diálogo com autores dos Estudos Culturais.

É possível identificar, que no momento em que os livros foram produzidos, existiu uma preocupação maior em considerar as críticas¹³ que foram feitas por intelectuais ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que evidenciaram um discurso essencializado transformando as identidades e as culturas em grupos fechados e homogêneos, de modo que a ampliação da discussão vai considerar não só a contribuição dos movimentos negros, mas dos movimentos sociais para pensar as tensões e os conflitos na modernidade.¹⁴

¹³ De acordo com Abreu e Mattos (2008), muitos críticos dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirmam que esses documentos baseiam-se numa perspectiva que transforma as subculturas étnicas em conjuntos fechados, homogêneos e sem conflitos como na noção de cultura e identidade mestiças.

¹⁴ Essa preocupação pode ser evidenciada no Capítulo I do Livro Relações étnico-raciais: um percurso para educadores conforme descrito na Apresentação dos dois volumes: "o primeiro capítulo, intitulado

As ações de formação de professores realizadas pelo NEAB/UFSCar foram embasadas teoricamente por suas produções, mas as ações não foram desenvolvidas pelas mesmas pessoas que produziram os materiais. Pode-se dizer que essas produções são caracterizadas por forte influência do multiculturalismo diferencialista (CANDAU, 2013, D'ADESKY, 2001).

Embora tenha havido mudança na maneira de ver e discutir a temática da diversidade pelos autores e membros do Núcleo, num segundo momento, houve pouco espaço para uma reflexão crítica com os professores em torno dessa temática na prática e sobre a necessidade de se desenvolver uma postura comprometida com esse ensino do ponto de vista ético, fundamentalmente político e cultural, já que os professores não são tabulas rasas e não somente reproduzem o conhecimento.

Considero que a atuação do NEAB/UFSCar, sem dúvida foi pioneira e contribuiu para ampliação da discussão em torno da diversidade étnico-cultural e para ampliação das políticas de ação afirmativa no campo educacional, porém parece não haver uma preocupação (ou não conseguiram evidenciá-la) em propiciar uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem dos docentes. Na verdade, a concepção de ensino expressa nessas publicações não é explícita e do ponto de vista prático, altera pouco os métodos de ensino. Os conteúdos são novos, mas as práticas parecem continuar as mesmas.

3.2 - Materiais didáticos produzidos pelo NEINB/USP

A Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola contou com a participação de vários autores de diversas áreas do conhecimento, mas destaca-se o diálogo com as áreas da Psicologia, das Artes e da Comunicação.

De acordo com o sumário dos volumes, puderam ser identificados os seguintes temas: Discriminação e preconceito; Desenvolvimento infantil e introjeção do racismo; A importância do corpo da fala e do olhar nos cuidados com o bebê e a criança;

'Diferenças, sociedade e a escola', procura situar as implicações para a escola e para a educação, de modo mais amplo, da emergência de novos sujeitos na esfera pública a partir da mobilização dos movimentos negro, indígena, feminista, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) que passam a exigir 'o reconhecimento de suas especificidades, a ampliação de seus direitos de cidadania e o acesso igualitário no espaço público e no mercado de trabalho. Isso, na prática, significa que as instituições que operam na perspectiva de formar os cidadãos necessitam se repensar, para atender, de forma democrática, a tais exigências.' (SILVÉRIO, MATTIOLI e MADEIRA, 2012, p.8)

Desenvolvimento psicossocial, emocional e cognitivo; A família na história - a história da família; Nome e sobrenome; Identidade pessoal; Variações da palavra negro; Discriminação e xingamento; Aprendendo a conviver com as diferenças; A cotidianidade e o racismo; Diversidade, racismo e o cotidiano escolar; Como as escolas lidam com a diversidade e o racismo; Racismo e preconceito na sala de aula; Educar para eliminação do racismo e para valorização da diversidade; Educação Multicultural e a Lei 10.639/03; Como a Europa via a África: distorções históricas ou a História mal contada; Grandes Reinos africanos antes das invasões européias; Conhecimentos milenares; Filosofia Bantu; Artes tradicionais negro-africanas; Arte africana; Zonas estilísticas; A persistência do dilema das desigualdades raciais; A raça perpassando o cotidiano. A escola não fica intocada; No início as diferenças: os riscos de um sofrimento psíquico desnecessário para a população negra na escola; Racismo introduzido; Crianças lúcidas, crianças pensantes. Crianças tímidas. crianças indisciplinadas; Professores e crianças: Sob o silêncio e para além da disciplina; Na diferença, quem é diferente?; Falando sobre racismo: Adultos e crianças na mesma ciranda; Os negros eram mesmo católicos; Formas de catolicismo; O que eram as irmandades?; Os santos negros; As festas; O enterro dos irmãos; A presença das mulheres; A Irmandade de Nossa Senhora dos Homens Pretos e o movimento dos caifazes; Rufina Maria do Ó: Mulher negra; Práticas educacionais e teorias interdisciplinares de combate ao racismo; A mídia no espaço escolar; Desconstruindo mitos; Os grandes reinos africanos antes das invasões européias; Arte africana e afro-brasileira em leitura de imagens; A escola, o currículo e as identidades raciais; Compreendendo a presença das crianças negras na escola; Educação e sociedade; Tradição e família; Histórias de quilombos; Saci Pererê; São Benedito.

A Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola, possui uma variedade de temas sobre a Cultura Afro-Brasileira que distinguem estas publicações das anteriormente descritas e analisadas. A abordagem interdisciplinar da Coleção propiciou o trabalho acerca de conceitos como a diferença, identidade, alteridade, diversidade em diálogo com as contribuições de pesquisadores de áreas como a Psicologia, a Sociologia, as Artes e a Comunicação, favorecendo enfoques diferentes para a questão do racismo e da discriminação.

Parece haver uma preocupação maior em desconstruir imagens e representações arraigadas na visão eurocêntrica por meio da discussão de temas que fazem parte do

cotidiano escolar e da cultura popular, demonstrando um cuidado maior em favorecer o diálogo entre saberes culturais e saberes acadêmicos para o leitor.

Para além da prescrição de conteúdos a serem trabalhados pelos professores com seus alunos, o volume 10 da Coleção se destaca por trazer o relato das atividades realizadas por meio de oficinas na ação de formação Curso Negras Imagens, Mídias e Artes na Educação Infantil: Alternativas à implementação da Lei 10.639/03.

As oficinas descritas nesse volume, evidenciam não só a preocupação com a exposição dos conteúdos, como também a de propiciar experiências em que os docentes fossem estimulados a pensar sobre as representações dos negros em nossa sociedade e a partir daí pudessem estabelecer um diálogo, no sentido de pensar alternativas para o trabalho em sala de aula para abordar a temática da diversidade étnico-cultural. Entretanto, um aspecto a ser ressaltado nessas atividades talvez seja a falta de um aprofundamento teórico dos assuntos trabalhados, sobretudo, dos referentes à História da África.¹⁵

É possível dizer, com base nas propostas de atividades analisadas, que a preocupação dos formadores nesse momento, esteve voltada mais para a reflexão crítica dos docentes frente aos conteúdos a serem abordados para implementação da Lei 10.639/03. Sem dúvida, o diálogo com a área de Comunicações e Artes fizeram diferença nessa atuação. O trabalho realizado numa perspectiva interdisciplinar se mostrou inovador e talvez seja o melhor caminho para abordar uma temática tão complexa quanto a diversidade étnico-cultural.

A oficina realizada por Antonio Carlos Malachias, com o objetivo de desconstruir o mito da África selvagem, destaca-se por privilegiar aspectos dessa representação para serem analisados e questionados pelos professores por meio de uma abordagem analítica, em articulação do presente com o passado, conferindo a essa

¹⁵ As atividades desenvolvidas no Curso Negras Imagens, Mídias e Artes na Educação Infantil: Alternativas à implementação da Lei 10.639/03, descritas no volume 10, Capítulo IV - Os grandes reinos africanos antes das invasões européias, privilegiaram a criação de um espaço reflexivo para que os docentes exercitassem as linguagens artísticas, oferecendo-lhes sugestões para o trabalho em sala de aula com os alunos. Dessa maneira, as aulas se deram por meio de exposições e diálogos realizados com a utilização de vídeos e imagens sobre a África e sua cultura. Os exercícios propostos aos docentes, basearam-se na análise da arte africana com base em George Preston, a partir daí, foi solicitado que os professores criassem faixas decorativas com padrões formais que se repetem, partindo das imagens apresentadas sobre a arte africana e ainda que desenhassem figuras humanas usando formas geométricas, com vistas a propiciar-lhes um conhecimento das regiões estilísticas africanas, demonstrando maior valorização dos aspectos culturais da arte africana.

atividade relevância do ponto de vista histórico, já que as representações são entendidas como expressão de uma mentalidade em determinada época.

As produções trazem questões fundamentais que foram trazidas pelo multiculturalismo como a necessidade de desconstruir os estereótipos e imagens depreciativas dos negros, por meio da análise crítica da representação do negro na mídia e na literatura, com vistas a construir uma identidade negra positiva.

Em relação à adequação do material ao público a que foi destinada a produção, percebe-se um cuidado maior em fornecer aos educadores uma compreensão da criança no seus aspectos cognitivos e afetivos. A Coleção trouxe a reflexão para o campo das subjetividades, mas também para o do universo cultural, com a discussão em torno do conceitos como o de identidade e alteridade no primeiro e segundo volumes, quando analisa o olhar do professor para com as crianças negras que estão na escola que também carecem de cuidado.

Ao abordar a identidade como construção social e histórica por meio do nome e sobrenome que nos tornam únicos, sobretudo no terceiro volume, há uma reflexão importante a respeito de como as linguagens constroem os significados, destacando que os xingamentos entre os alunos na escola, muitas vezes tidos como brincadeiras são expressão de racismo e contribuem para a segregação das crianças negras.

Ainda sobre as representações, no quarto volume, a reflexão sobre o cabelo como forma de identidade e resistência, é uma importante contribuição aos professores, pois em nossa sociedade ainda prevalece um imaginário que inferioriza o negro pelas suas características físicas, sendo o cabelo, alvo de piadas racistas e, para muitos negros, motivo de vergonha.

No quinto volume destaca-se a temática da educação multicultural como proposta de ação para efetivação da Lei 10.639/03 e a esse respeito, as atividades sugeridas, ainda que sejam sugestões, promovem reflexões sobre a prática em sala de aula, convidando os professores a pensarem em suas práticas como promotoras de um espaço de diálogo entre as culturas que estão presentes na escola, no sentido de promover o respeito e solidariedade entre os diferentes.

O sexto volume contempla um pouco da História da África por meio da arte africana, dando ao professor um panorama histórico de como foi construída a noção da África primitiva, ressaltando os grandes reinos africanos antes da colonização européia por meio dos conhecimentos milenares e pela arte de diversas culturas.

Sobre o racismo no cotidiano escolar, o sétimo volume também aproxima bastante a nossa reflexão do dia a dia, remetendo nosso pensamento para as situações, às vezes tidas como corriqueiras e já naturalizadas, em que os alunos tímidos e indisciplinados são sempre os mais pobres e negros. Novamente a contribuição da Psicologia ajuda a refletir sobre como se dá a construção de tais representações, passando pela representação do negro no livro didático, até a atuação do professor que insiste em não enxergar aquela criança como sujeito sociocultural.

A religiosidade negra aparece no oitavo volume, indicando que ela também sobreviveu e foi uma prática aglutinadora dos negros na diáspora, mas modificou-se com as influências do catolicismo, vide a constituição das Irmandades no Brasil. Tema interessante e profundamente ligado à História do Brasil tão desconhecido dos nossos professores e alunos.

O nono volume, dedica-se a uma reflexão que também considero importante destacar, a tradição oral, aspecto que singulariza as culturas africanas e que se expressa em nossa cultura, mas desvalorizado na escola, por conta da cultura hegemônica dominante que vê na escrita, a única forma válida de transmissão de conhecimentos.

As produções do NEINB/USP, nesse momento, também podem ser identificadas pela influência do multiculturalismo diferencialista (CANDAUI, 2013, D'ADESKY, 2001) característico do posicionamento dos militantes e intelectuais negros que impulsionaram as mudanças no que diz respeito a educação das relações étnico-raciais no país e muito mais preocupados com a construção de uma identidade negra positiva conforme a seleção dos temas e conteúdos trabalhados.

Todavia, o enfoque interdisciplinar presente nessa Coleção e a adequação aos professores a que foi destinada a produção, propiciou uma reflexão voltada mais para a prática e para o cotidiano escolar, por meio de sugestões de atividades e pelas vivências propiciadas aos docentes na ação de formação destacada.

Sobre a concepção de ensino e aprendizagem, a Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola indica um comprometimento maior com a mudança de pressupostos teóricos e práticos, ao propor um diálogo interdisciplinar para tratar a diversidade no currículo. A ação de formação Curso Negras Imagens, Mídias e Artes na Educação Infantil: Alternativas à implementação da Lei 10.639/03 esteve muito mais próxima de uma abordagem histórica crítica e social dos conteúdos do que as outras práticas analisadas aqui.

3.3 - Para um início de conversa, algumas considerações

Ao refletir sobre as ações de formação de professores desenvolvidas pelos dois NEABs torna-se importante questionar o tipo de professor que estão querendo formar: seria um professor reflexivo e crítico? A formação docente estaria pautada por que concepção de ensino e aprendizagem? Uma formação que privilegia o ensino dos conteúdos ou o desenvolvimento de competências? Como articular a pesquisa e o aprofundamento da temática da diversidade étnico-cultural às práticas educativas dos docentes?

O dilema educativo sobre a escola como espaço para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências persiste, mais atual do que nunca. O que é mais adequado no contexto do mundo contemporâneo, utilizando uma expressão de Phillip Perrenoud, "cabeças bem-cheias ou cabeças bem-feitas"?

Agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais.(PERRENOUD, 1999, p.11)

De acordo com Perrenoud (1999), a abordagem dita por competências tornou-se uma palavra de ordem no final do século XX, devido a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida, o que requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos no trabalho e na vida nas cidades, devendo a escola desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e mudanças. Nessa perspectiva, a abordagem por competências não rejeita os conteúdos nem as disciplinas, mas necessariamente acentua a sua articulação e implementação.

Em relação às ações de formação de professores desenvolvidas pelos dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, parece ter havido a prevalência da concepção de ensino e aprendizagem "clássica", abordagem que privilegia aulas expositivas e temas, sendo o professor mero transmissor dos conteúdos trabalhados nessas ações. A análise das publicações evidenciou a preocupação em fornecer aos professores subsídios teóricos referentes à temática da diversidade étnico-cultural no Brasil, tendo como foco os conceitos e conteúdos a serem trabalhados com seus alunos em sala de aula.

Sem dúvida, as ações desenvolvidas contribuíram para a ampliação do debate acerca da diversidade étnico-cultural no currículo e também podemos considerar que

impulsionaram as políticas públicas de promoção de igualdade racial. Todavia, o estímulo a produção de conhecimentos significativos pelos professores sobre a temática ainda carece de maior atenção.

Não necessariamente, o trabalho com os conteúdos sugeridos pelos materiais didáticos analisados, favorece o desenvolvimento e o aprimoramento de competências pedagógicas para lidar com as diferenças que estão presentes no cotidiano escolar. Além dos conteúdos, as práticas, a pesquisa, a reflexão e sobretudo os sujeitos socioculturais merecem atenção para consolidar na prática, um projeto político cultural que possa favorecer a expressão das diferentes culturas que compõem o mosaico da escola.

Precisamos construir espaços e tempos escolares novos, em que a estrutura organizacional da escola também se altere para favorecer o estudo, a busca, a pesquisa, o confronto de ideias e opiniões. Para que tanto alunos como professores possam aprender, perceberem-se produtores de conhecimento de si e do mundo, de modo que a consciência crítica emergja das práticas cotidianas de diálogo e reflexão na ação de ver, sentir e pensar o diferente.

A permanência do mito da democracia racial está relacionado com a política curricular adotada nos últimos vinte anos no Brasil. Uma política voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, em que o enfoque da qualidade e eficiência tem minado as reflexões em torno das questões advindas da realidade social, dificultando a politização dos professores e estudantes sobre a questão da diversidade étnico- cultural na atualidade.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana configurem uma política curricular para a desconstrução do mito da democracia racial, ela por si só não garante uma mudança de mentalidade, ainda mais, quando os professores deixam de ter autonomia para preparar os currículos e estes tornam-se fruto das normatizações e burocracias estatais como vem ocorrendo.

Segundo Pereira (2008), o texto das "Diretrizes" apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente de acordo com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural, já expressos nos PCNs.

A publicação da Lei 10.639/03 advém das transformações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em que se afirmavam modificações educacionais importantes como a flexibilização curricular, a consciência da inclusão e

da diversidade na educação e a reafirmação da autonomia docente; além de ser fruto da pressão de diferentes grupos que reivindicavam a ampliação dos canais de participação cidadã de populações excluídas como os indígenas e os afrodescendentes.

A autora entende que o interesse fundamental dessa nova regulamentação reside não apenas em seu conteúdo pressuposto, mas também nas prováveis formas de recepção pelos docentes da educação básica.

Para ela, a lei não instaura algo novo, mas acena para a importância da História da África para o Brasil, o que já vinha sendo debatido pelos centros de pesquisa sobre a África a partir dos anos de 1950. O que se instaura no campo educativo é a obrigatoriedade da abordagem de conteúdos históricos programáticos para educação básica, exigida paradoxalmente, num contexto de flexibilização curricular e de afirmação da autonomia docente para democratizar a escola como instituição social.

Ao mesmo tempo em que a Lei 10.639/08 acerta em afirmar a necessidade de romper com as narrativas etnocêntricas, ela também cria alguns dilemas com os quais os ensino de História já vem lidando há tempos, como a mitificação de personagens, o privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações, ao ensino de conteúdos históricos com vista à mobilização de consciências, ou ainda, o atrelamento do ensino de conteúdos históricos à causa de políticas compensatórias.

Para Pereira (2008), a Lei ao instaurar a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" nos currículos vem impactar especialmente os curso de licenciatura em História e os de formação continuada de professores, devido sua abrangência e necessidade de rearranjo de propostas curriculares de formação docente e de certo modo, de reconfiguração de alguns pressupostos da formação histórica e das dimensões do ensino e da pesquisa, tornando a História campo estratégico para efetivação da mesma.

O momento requer do profissional de história uma compreensão mais substancial sobre o Brasil, sua história e dilemas, uma prática que, sabemos, não foge a rotina docente. O desafio maior contudo, parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileiro possa, por exemplo, promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar. Esse exercício implica que o docente busque aqueles elementos fundamentais à sua formação acadêmica, mas que seja capaz de avaliá-los à luz de demandas reais, advindas do exercício da prática profissional, compondo assim, um universo significativo de reflexões que permitam, nos diferentes momentos da ação pedagógica, compreender, problematizar, propor atividades e assumir posições fundamentadas com

seus alunos. E que permitam sobretudo, com seus alunos, a compreensão do valor da pluralidade e da convivência social pacífica - embora não sem conflitos, mas compondo repertórios de convivências e interações que sejam marcadamente não-racistas. (PEREIRA, 2008, p. 26)

A demanda pelo ensino de conteúdos específicos, no caso do conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira, requer uma tradução pela ação docente em História, não somente pela sua introdução no currículo escolar, mas por uma "recomposição de concepções de história, a partir da revisão das abordagens eurocêntricas e colonialistas".

Além da obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de História, a Lei favorece um movimento de "reconfiguração de narrativas nas aulas de História em que o Brasil afro-brasileiro e sua ancestralidade passam a ser compreendidos de forma positivada".

A educação das relações étnico-raciais torna-se então mais um fundamento da ação educativa e menos um conteúdo, pois essa educação não se realiza sem inquietações, conforme ressalta a autora, tais como "evitar culpabilizações, como trabalhar com os materiais didáticos que possuem abordagens lacunares, preconceituosas ou estereotipadas sobre a história afro-brasileira e ainda favorecer a emergência de posturas anti-racistas sem etnocentrismos de qualquer espécie".

Algumas questões que são postas pelos professores referem-se ao diálogo desse conteúdo com a tradição escolar e expressam também disputas políticas no âmbito do currículo, já que alguns conteúdos são considerados mais relevantes do que outros para a formação dos nossos professores e estudantes.

Para a autora, não basta introduzir conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira ou Africana no currículo para romper com abordagens eurocêntricas, mas promover um ensino e uma aprendizagem em que a história africana e a história européia não sejam dicotomizadas, nem idealizadas ou contrapostas, mas compreendidas em sua dinâmica e circularidade.

Nesse sentido, é possível dizer que os materiais didáticos produzidos pelos NEABs tiveram o cuidado em relacionar as culturas africanas com as européias. No material didático São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade destinado aos professores do Ensino Médio - Módulo II, no texto intitulado Alguns aspectos da História africana dos negros no Brasil, o autor Kabenguele Munanga, busca relacionar a história de alguns povos e suas culturas com os negros que foram trazidos para o Brasil. Ressalta aspectos positivos de sua organização social, política e cultural atentando para

a relação desses povos com os africanos escravizados que foram trazidos para o Brasil no contexto da colonização.

Na Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola, tanto no volume 6, intitulado Por que riem da África?, como no volume 10, intitulado Eles têm a cara preta!, no Capítulo IV - Grandes reinos africanos antes das invasões européias, pude identificar a preocupação por parte da autora, Dilma de Melo Silva em não dicotomizar a África e a Europa, mas sim ressaltar positivamente as culturas que existiam no continente africano antes da colonização, evidenciando inclusive a influência da arte africana nas obras de artistas europeus como Cézanne e Picasso.

Para Pereira (2008), o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, traz posições políticas diferentes acerca das configurações históricas e contemporâneas do racismo brasileiro e não há ao final de sua leitura, como estabelecer componentes coerentes para a definição de que sociedade se trata nem o que seria pertinente. Há ainda, a expressão da compreensão da sociedade brasileira cindida e bipolarizada, uma sociedade que opões negros (vitimizados) e brancos (algozes herdeiros dos colonizadores).

O modelo explicativo da História do Brasil pela polarização entre brancos e negros não é satisfatória, segundo a autora, pois o Brasil sendo um país complexo em virtude das interações e mestiçagem étnica e cultural, requer uma reflexão mais aprofundada dos dilemas impostos por tais dinâmicas e sobretudo a respeito do essencialismo identitário advindos do uso social da ideia de raça.

A autora ressalta os riscos de um ensino de História que faça dessa bipolarização a chave para a interpretação da História do Brasil e o equívoco de supor que sua finalidade última seja a superação do racismo e da formação das consciências, favorecendo uma compreensão das relações sociais como conflito direto e deflagrado, em que se opõem erroneamente a negritude e a branquitude. As expressões diferentes identitárias não podem ser vistas como essencialmente contrapostas ou adversas e sim como relacionais.

Sobre a História da África, Pereira (2008) afirma que é possível verificar movimentos legítimos e necessários de valorização da África, estudada em sua positividade e expressividade histórica, social e artística, mas o risco está na difusão de uma idealização da história do continente, principalmente em seu período colonial, em

que a colonização seja compreendida como único processo responsável pelo quadro de devastação contemporânea do continente e destruição de suas matrizes culturais.

Na sua ótica, até mesmo o mito da democracia racial precisa ser compreendido de outra forma, como uma possibilidade de realização social, a partir da ressignificação da mestiçagem, que deve ser desvestida de seu componente hierarquizante e viés histórico desmobilizatório, para ser compreendida como forma identitária legítima na contemporaneidade, plena de alteridade.

Em se tratando de possibilidades e não apenas denúncia, penso que estamos adentrando um caminho em que a pessoa do professor deva ser protagonista, para que as mudanças e inovações propostas pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possam se consolidar como práticas.

De acordo com Ciampi (2013) para que uma reforma curricular se desenvolva é necessário a centralidade da figura do professor, evidenciando a importância do sujeito e de sua formação para se pensar a questão curricular. A autora discorre sobre os dilemas da formação do professor de História, partindo das relações entre a globalização e a educação.

Para ela, o abalo do discurso e das políticas de distribuição de riqueza que sustentam os sistemas públicos de educação, está diretamente relacionado às políticas neoliberais que deslocaram a política educacional de uma incumbência do Estado para o âmbito das decisões privadas, ocorrendo a desvalorização do sistema educativo como fator de integração e inclusão social, em favor do incremento da iniciativa privada e ideologia que une o sistema escolar ao mundo do trabalho.

Ciampi (2013), enfatiza, com base em estudos de Popkewitz, que as reformas, os currículos e a formação de professores devem ser compreendidos como construções realizadas com base em disputas e relações de poder, compreendendo como determinados processos de organização formal das práticas sociais configuram-se num discurso que produz uma ordem institucional e também as capacidades e desejos individuais.

O conhecimento configurado no currículo é entendido como prática política e social que adquire um caráter de regulação social, conceito trabalhado pelo autor para explicitar como o poder afeta as relações sociais. Os elementos de poder se expressam nos discursos normativos e vão interferir diretamente nas subjetividades, produzindo sujeitos disciplinados.

As políticas estatais de centralização para garantir a qualidade do ensino estão ligadas às práticas descentralizadoras que atribuem às coletividades um papel maior no processo de decisão. As práticas centralizadoras encarnam as ideias do contrato social, em que o Estado governa para o bem estar coletivo. As práticas descentralizadas expressam a ideia de parceria e exigem que o contrato político seja elaborado por indivíduos e grupos autorregidos. O contrato social e a parceria são analiticamente distintos. Juntos constituem uma fórmula para governar a criança e o docente. (CIAMPI, 2013, p.115)

A autora salienta, ao considerar os estudos sobre currículo de Ivor Goodson, que os docentes foram cada vez mais controlados pelos exames, inspeções, manuais obrigatórios e pela formação de professores, perdendo seu poder e autonomia para definirem suas práticas, pois os administradores e especialistas, distantes da realidade escolar é que passam a ditar as normas a serem seguidas.

Assim, para haver de fato uma educação emancipatória, considera que é preciso entender esses padrões de poder e compreender como as subjetividades dos professores são construídas nesse processo, em que o poder influencia a atividade educacional e a formação da consciência.

Desse ponto de vista, o currículo deve ser entendido como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas, sendo necessário explicitar princípios e ações de uma prática pedagógica para compreender esse movimento. Para enfrentar os dilemas e desafios dessa educação globalizada e neoliberal, a formação de professores deve ser entendida nesse processo e para tanto o conceito de hibridação pode ajudar.

Apoiada nos estudos de Canclini, a autora vê os processo de hibridação cultural como um caminho para refletirmos a respeito da diversidade étnico-cultural. O processo globalizador acentua a interculturalidade moderna com a criação de mercados mundiais de bens materiais, mensagens e de migrantes, de modo que os fluxos e interações ocorridos nesse processo diminuam fronteiras e a autonomia de tradições locais.

O enfrentamento pelos professores dos dilemas colocados pelo mundo globalizado, passa pela construção de um currículo aberto que favoreça a incorporação de atividades que contemplem essa complexidade, em que o diálogo entre os saberes advindos do contexto cultural do aluno/professor e os conteúdos científicos o ajudem a compreender e intervir num mundo intercultural e globalizado.

Ao professor compete dominar conhecimentos relativos à sua área disciplinar, de tal forma que a interprete e comunique, segundo sua perspectiva, ao aluno que ensina. Paralelamente, como ser histórico, vivencia

experiências marcadas pelo seu tempo e espaço, experiências forjadoras de sua trajetória familiar, pessoal, cultural, e profissional. Qualquer que seja a valorização dada pelas pedagogias à ação do professor, sujeito central ou mediador do processo educativo, existem temas/conteúdos a serem redimensionados. (CIAMPI, 2013, p. 125)

A figura do professor torna-se central nessa reflexão para as mudanças pretendidas com a incorporação no currículo da diversidade étnico-cultural, pois como já foi dito, é ele que vai validar ou não o conhecimento a ser ensinado aos seus alunos, por meio de suas experiências pessoais e conhecimento advindo da prática docente.

Todavia o foco na figura do professor nos coloca outro desafio: como promover abordagens em que as histórias de vida dos professores nos cursos de formação inicial e continuada se entrelacem aos conhecimentos científicos e promovam a mudança e inovações no cotidiano escolar?

De acordo com Nóvoa (2000), essa não é uma discussão nova no campo da didática e da formação de professores, porém ainda frágil na área da formação, do ponto de vista prático, pela ausência de uma teoria sólida de formação capaz de fornecer modelos inovadores à realização de práticas educativas alternativas; e também do ponto de vista teórico, pelas fragilidades conceituais que provocam uma necessidade de afirmação nos paradigmas científicos dominantes, dificultando a emergência de novas perspectivas.

A proposta é que as práticas levem o professor à reflexão autoformadora e à formulação de projetos de intervenção profissional, possibilitando a eles assumirem-se como profissionais mais autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

O autor ressalta que os estudos que têm se utilizado dessas abordagens para pensar a formação de professores, exprimem-se numa perspectiva sociológica, baseada em metodologias da história oral ou em memórias escritas, bem como numa perspectiva psicológica que visa a saúde mental dos professores.

Os ciclos de vida profissional do professor podem favorecer práticas de formação que se organizem em torno da problemática do seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio de experiências que valorizem a autoformação, pela análise de materiais distintos (diários de classe, planos de aula, autobiografias), pela rememoração de suas práticas, por exemplo, podendo-se realizar uma investigação que leve a reflexão crítica do sujeito sobre sua formação inserida nas dinâmicas sociais e culturais.

Com esse enfoque, há possibilidade de produzir um outro conhecimento sobre a prática educativa ao se levar em conta a pessoa e o profissional da educação, há

possibilidade de promover outras práticas educativas em que a diversidade inerente aos seres humanos seja um componente estimulante para prosseguir derrubando barreiras e construindo caminhos.

Ao pensar nos caminhos que foram abertos pela Lei 10.639/03 e nos desafios impostos à todos nós professores, nesse início de século, indago mais uma vez sobre o tipo de professor que se quer formar para lidar com este presente contraditório? Penso que este profissional precisa ser de fato compreendido como sujeito pensante, ativo, capaz de modificar sua realidade, pessoa que faz e refaz o seu caminhar no dia a dia, no contato com o outro, no estranhamento e no reconhecimento de si mesmo.

Ao refletir a respeito da formação de um professor para atuar na atual sociedade e dar conta das tensas e conflituosas relações interétnicas na escola, torna-se indispensável assumir uma postura um tanto quanto curiosa e comprometida com as futuras gerações, no sentido de não de fornecer-lhes respostas prontas, verdades absolutas, mas propiciar-lhes a reflexão crítica sobre a realidade complexa em que vivemos, atentando para as dinâmicas históricas e interculturais que estamos envolvidos.

A tarefa não é simples, e por isso, requer de nós professores uma imersão nesse contexto de imagens e representações em que não só reproduzimos os conhecimentos, mas necessariamente produzimos conhecimentos a partir de nossas identidades, memórias e histórias.

Concordo com Gomes e Silva (2011), que há uma lacuna na formação de professores pela ausência da discussão da temática da diversidade étnico-cultural. O rompimento com a visão estática de formação só pode se dar levando-se em consideração os valores, conhecimentos e competências que os professores já trazem consigo, bem como com o desenvolvimento e fortalecimento de uma consciência crítica que lhes permita identificarem-se com a luta política proposta para uma educação multicultural.

As autoras afirmam, que a articulação entre formação, saberes, valores, cultura e as histórias de vida ultrapassa a questão curricular e fornece ao professor condições de assumir uma postura política e ética frente aos desafios impostos pela realidade diversa em que vivemos, ainda mais quando se trata de inserir no currículo a diversidade étnico-cultural.

Na verdade, estamos diante do desafio de construir uma competência pedagógica que consiste no desenvolvimento de uma identidade profissional voltada para o político

e para a transformação social. A construção de identidades nos leva a pensar em como formar professores reflexivos, de modo que a diversidade possa ser colocada na formação de professores como um problema e não só como uma temática.

De acordo com Gomes e Silva (2011), o desafio para o campo da didática e da formação de professores é pensar a diversidade na sua dinâmica e articulação no que se refere às relações interétnicas na escola e fora dela. E, nesse sentido, pensar articuladamente a dinâmica da diversidade nesse campo, para construir processos educativos que incluam os diferentes, devendo-se considerar novas categorias como semelhanças e diferenças, identidades e alteridades, local e o global.

Para as autoras, a compreensão da diferença à luz da história das relações sociais, culturais e políticas da sociedade, deve propiciar a proposição de estratégias e políticas de ações afirmativas contra toda forma de discriminação.

Desse modo, a proposta de construção de uma pedagogia multicultural que respeite as diferenças, necessariamente precisa saber lidar com os conflitos, confrontos e desigualdades, discutir as lutas sociais e se inserir nelas.

Nessa visão, o profissional da educação é um sujeito sociocultural, que atribui significado à sua existência a partir de referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais, inserido em processos socializadores que extrapolam a instituição escolar. Os processos culturais, sociais e políticos adquirem relevância porque a educação e todos os sujeitos estão inseridos nesse processo.

Apesar de reconhecermos que aconteceram alguns avanços nesse campo, a inserção da discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico-racial, postura política, escolha pessoal, desejo e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da diferença, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão na prática escolar. (GOMES e SILVA, 2001, p.20)

A inserção da diversidade étnico-cultural no currículo está relacionada com o resgate dos sujeitos sociais, de acordo com as autoras, sujeitos que são também históricos e culturais e portanto produtores de cultura. A diversidade como uma questão para educação surge da ação dos sujeitos no interior da sociedade e nos movimentos sociais conforme explorado aqui no primeiro capítulo.

Para as autoras, o resultado da luta desses sujeitos por espaços públicos e pelo tratamento democrático e igualitário às diferenças coloca em destaque os sujeitos e suas

experiências nos processos históricos e sociais. A relação entre conhecimento e cultura presentes em estudos que privilegiam essa temática, demonstram que a diversidade é um componente dos processos de socialização, conhecimento e educação e de construção de identidades.

Desse ponto de vista, as novas perspectivas na pesquisa educacional abrem espaço para compreendermos que os educadores e educandos são sujeitos socioculturais envolvidos em processos de aprendizagem e conhecimento, que trazem valores, identidades, memórias, sentimentos, culturas para os processos de construção de saberes.

A consequência para a formação de professores é a exigência de competências para compreensão e domínio dos processos complexos de construção e apreensão dos saberes sociais e culturais. Requer a criação de espaços, discussões e vivências que favoreçam a compreensão da relação entre diversidade étnico-racial, subjetividade e inserção social dos professores, com vistas a propiciar a construção de uma postura ética, uma competência político-pedagógica para tratar a diversidade.

De acordo com Nóvoa (2000), o processo identitário dos professores é sustentado pela Adesão, pela Ação e pela Autoconsciência. Em relação a Adesão afirma que nossa prática implica sempre a adoção de valores e princípios que norteiam nossos projetos. A Ação implica na escolha das melhores maneiras de agir, integrando decisões de foro pessoal e profissional, de modo que o sucesso ou insucesso de certas práticas e experiências, marcam nossa postura pedagógica.

Em relação a Autoconsciência, salienta, que tudo se decide no processo de reflexão sobre a ação docente, a mudança e inovação estão intimamente ligadas a esse pensamento reflexivo.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais apropriado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 2000, p.16)

Para o autor, a construção de identidades passa sempre por um processo complexo em que cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. Um processo que necessita de tempo para refazer identidades e acomodar inovações e assimilar as mudanças.

Talvez por isso, seja tão difícil para alguns formadores de professores também compreender que além do domínio dos conhecimentos de referência é preciso pensar em propostas de atividades que integrem o professor num processo de construção de sua identidade pessoal e profissional, ainda mais quando pensamos na difícil tarefa de educar as relações étnico-raciais, por meio da abordagem de conteúdos que trazem significados e representações que são a expressão da mentalidade de uma época.

Nóvoa (2000) defende que o processo identitário passa também pela nossa capacidade de exercermos com autonomia a profissão, pois o nosso trabalho depende daquilo que somos quando exercemos o ensino. Não deixamos de ser pessoas ao ensinar.

Por fim, vale dizer que não deixamos de aprender e reinventar nossa existência por meio dos caminhos que vamos trilhando, portanto, resta-nos encarar o desafio de incluir a diversidade étnico-cultural no currículo e continuar a caminhada!

Referências Bibliográficas:

Fontes Documentais

NEAB/UFSCar

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Programa educando pela Diferença pela Igualdade, Módulo I, Ensino Médio. s/data.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Programa educando pela Diferença pela Igualdade, Módulo II, Ensino Médio. s/data.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação. Programa educando pela Diferença pela Igualdade, Módulo I, Ciclo I. s/data.

SILVÉRIO, Valter Roberto, MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami, MADEIRA, Thais F. Leite Madeira (orgs.). *Relações étnico-raciais: um percurso para educadores*. Volumes I e II, São Carlos: EdUFSCar, 2012.

NEINB/USP

Coleção Percepções da Diferença: Negros e Brancos na Escola.

CUTI. *Moreninho, negrinho, pretinho*. 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.

MALACHIAS, Rosângela. *Cabelo bom, cabelo ruim*. 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.

_____ e Outros. *Eles têm a cara preta. Negras imagens. Mídia e arte na educação infantil. Alternativas à implementação da Lei 10.639/03*. 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.

MARTINS, Roseli Figueiredo, MUNHOZ, Maria Letícia Puglisi. *Professora, eu não quero brincar com aquela Negrinha!* 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.

MIRANDA, Maria Aparecida, MARTINS, Marilza de Souza. *Maternagem: quando o bebê pede colo*. 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.

OLIVEIRA, Lúcio. *Tímidos ou indisciplinados? Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados?* 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.

- QUINTÃO, Antonia Aparecida. *Professora, existem santos negros? Histórias de identidade negra e religiosa*. 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. *Percepções da diferença*. 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.
- SANTOS, Sandra. *Brincando e ouvindo histórias*. 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.
- SILVA, Dilma de Melo. *Por que riem da África?* 2ª edição, São Paulo: Terceira Margem, 2009.

Legislação

- BRASIL. LEI 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a alteração da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. RESOLUÇÃO Nº1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- BRASIL. LEI 11.645/08, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre alteração da Lei 9.394/96 pela Lei 10.639/03 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".

Livros e Artigos

- 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. In *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, número 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

- ALMEIDA NETO, Antonio S. de e CIAMPI, Helenice. A História a ser ensinada em São Paulo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, volume 31, nº1, jan-mar 2015, p.195-221.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho, S. P.: Brasiliense, 1979.
- BARBOSA, Lúcia M. de e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e SILVÈRIO, Valter Roberto (orgs.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- BITTENCOURT, Circe M. F. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- _____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Reflexões sobre currículo e diversidade cultural. In: BUENO, José Geraldo Silveira, MUNAKATA, Kazumi e CHIOZZINI, Daniel Ferraz (orgs.). *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades*. 1ªed. Araraquara. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4a. edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CANDAU, Vera. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- CANDAU, Vera e LEITE Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. IN: *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Vera Candau (org.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- _____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10ªed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2013.

- _____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios In MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis - R.J.: Vozes, 2014.
- CIAMPI, Helenice. Dilemas da formação do professor de história no mundo contemporâneo. *Revista História Hoje*, volume 2, nº3, p.109-130, 2013.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*. SP:USP, nº11, volume 5, jan-abr 1991.
- D'ADESKY, Jacques. *Racismos e anti-racismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma da brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*; tradução Cláudia Sant'Ana Martins. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. *Representações sociais e práticas políticas do Movimento Negro paulistano: as trajetórias de Correia Leite e Veiga dos Santos (1928-1937)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Ediciones Morata, 2006.
- GABRIEL, Carmem Tereza. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. IN: *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Vera Candau (org.) Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- GOODSON, Ivo. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Lisboa: Porto Editora, Ltda, 2001.
- GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B. Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. *O pensamento negro em educação: expressões do movimento negro*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.
- _____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: breve discussão. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- _____. In: MEC-SEB. *Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo*. Brasília, p.1-48, 2007.

- GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (org.). *Experiências étnico-raciais para a formação de professores*. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e *Movimento Negro e educação*. Revista Brasileira de Educação, nº15, set/out/nov/dez/2000.
- _____. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 4ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GUIMARAES, Antonio Sergio. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. *Novos Estudos Cebrap*, numero 43, nov. 95, pp. 26-44.
- _____. Raça e pobreza no Brasil In: *Classes, raças e democracia*, S.P. : Editora 34, 2002.
- _____. Intelectuais Negros e formas de integração nacional. *Estudos Avançados*, volume 18, numero 50, SP, jan/apr. 2004.
- HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o racismo à brasileira In: BARBOSA, Lúcia M. de e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e SILVÈRIO, Valter Roberto (orgs.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- LE GOFF, Jaques. Memória. In: *História e Memória*, 5ª edição, Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003.
- MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: Quem legitima esses saberes?*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- MEC-SEB. *Indagações sobre currículo. Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília, 2008, p.1-48.
- MEC-SEB. *Indagações sobre currículo: Diversidade e Currículo*. Brasília, 2007, p.1-48.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- _____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. In: MEC-SEB. *Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, 2008. 48 p.

- _____. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis - R.J.: Vozes, 2014.
- MUNANGA, Kabenguele *Negritude: Usos e sentido*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- _____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*; 3ªed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Revista do Instituto de Estudos Avançados, USP*, vol. 18, nº50, 2004.
- NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de suas vidas. In: Nóvoa, Antonio (org). *Vida de professores*, 2ªed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.
- PEREIRA, Junia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº10.639/03. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, volume 21, nº41, jan-jun 2008, p.21-43.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história In: *Revista História hoje*, vol. 1, nº1, ANPUH, junho/2012.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*, tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PINTO, Regina Pahim. *O Movimento Negro em São Paulo: Luta e identidade*. Ponta Grossa: Editora EUPG; São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2013.
- POPKEWITZ, Thomas. *Reforma educacional: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SERRANO, Carlos. *Memória D'Africa: a temática africana em sala de aula*. 2ª ed., S.P.: Cortez, 2008.
- SILVA, Petronilha B. Gonçalves e, BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. *O pensamento negro em educação: expressões do movimento negro*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.