
O CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS RACIALIZADAS E A EMERGÊNCIA DE NOVAS ETNICIDADES. E A EMERGÊNCIA DO DISCURSO “RACIALIZADO” NO SISTEMA DE ENSINO: *As possibilidades e desafios da Lei 10.639/03*

Maria Alice Rezende Gonçalves^(*)
Vinícius Oliveira Pereira^(**)

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino brasileiro, regido pelas leis de diretrizes e base, primou por defender o discurso sobre a integração do aluno à sociedade nacional. Apesar da existência de movimentos sociais e negros que reivindicavam a integração de grupos minoritários no sistema de ensino as questões relativas à integração dos afro-brasileiros¹ eram invisibilizadas em parte devido ao ideal da mestiçagem base da construção do povo brasileiro e um dos alicerces da nação brasileira e, em parte devido ao racismo que permeia as instituições educacionais brasileiras. Este artigo tem como objetivos descrever o contexto histórico que tornou possível a obrigatoriedade da lei 10639/03 bem como apontar algumas conquistas obtidas nesses últimos 10 anos.

Fez parte do projeto de nação brasileira a constituição de um povo mestiço. Denunciando o ideal da mestiçagem, o movimento negro dos anos 1930 aponta para a necessidade de integração do negro à sociedade nacional. Dentre os itens de sua pauta de reivindicações estava o acesso dos afro-brasileiros no sistema de ensino. O cenário político e o questionamento do modelo explicativo da formação do povo brasileiro são questionados. Por meio da adoção de políticas inclusivas para afro-brasileiros e indígenas o país é repensado como pluricultural e pluriétnico. São criadas instituições governamentais para cuidar deste novo Brasil tais como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e consolidadas outras como a Fundação Palmares. Assim, a temática do racismo e da desigualdade racial passa a fazer parte da agenda governamental. Cabe informar que a Constituição de 1988 já reconhecia a especificidade dos indígenas e quilombolas em seus artigos.

^(*) Antropóloga, Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Faculdade de Educação da UERJ.

^(**) Pedagogo, Professor da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ e Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Faculdade de Educação da UERJ.

¹ Neste artigo as categorias “afro-brasileiro” e “negro” são adotadas para referirem-se ao mesmo grupo étnico-racial ou a história e cultura dos referidos grupos.

A entrada nos anos 2000 foi marcante para a institucionalização e visibilidade dos afro-brasileiros como um grupo étnico-racial na esfera pública como também para a construção de novas etnicidades como a afro-brasileira. A proposição de programas e projetos educativos emergiu como nunca antes visto no sistema de ensino nacional. Neste contexto, a lei 10639/03 surge como uma ferramenta para a construção da etnicidade afro-brasileira no espaço escolar. A avaliação dos 10 anos da lei 10639/03 aponta para as carências no processo de implementação da referida lei, mas também para os ganhos no que diz respeito à construção da história e da cultura dos afro-brasileiros e sua introdução nos currículos escolares.

Essa série de mudanças não deu de uma forma tranquila, sem contestação. A mídia e as ferramentas acadêmicas para divulgação da produção foram palcos de debate onde se discutia a formação do povo e os caminhos das políticas educacionais. As políticas educacionais racializadas não se restringiram ao ensino básico. Este contexto criativo e consolidador para as demandas de inclusão dos afro-brasileiros não se caracterizou por um apoio irrestrito da sociedade brasileira. Trata-se de um tema controverso havendo uma resistência as ações afirmativas no ensino superior, que se materializou por meio dos manifestos. Foram publicados quatro documentos nomeados de “Manifesto dos Intelectuais” (2004-2006) pró e contra as políticas racializadas no ensino superior brasileiro. Os quatro documentos, publicados online, eram convergentes no que diz respeito à necessidade de reformas no ensino básico para que se obtivesse qualidade. E, eram divergentes quanto à racialização das políticas sociais e, conseqüentemente da sociedade brasileira. Para uns o resultado seria a justiça social e conseqüentemente a ampliação de oportunidades e para outros significaria a fragmentação do povo e a instauração de conflitos raciais onde nunca houve. Em 2012, a decisão do Supremo Tribunal Federal, que afirma a constitucionalidade da política de ação afirmativa para inclusão de afro-brasileiros no ensino superior inibe os movimentos de oposição.

No ensino básico, as mudanças ocorrem a partir do final dos anos 1990, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam a Pluralidade Cultural como um dos temas transversais. Dessa forma, pontos como: racismo, desigualdades raciais, histórias e culturas étnicas são tratados como temas transversais, portanto presentes em todas as disciplinas do ensino básico. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) e posteriormente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Buscando contemplar a diversidade, valorizar a diferença e promover a inclusão, a SECADI fragmenta sua ação em direção a vários grupos, anteriormente pensados como um todo homogêneo.

No que diz respeito à formação continuada de educadores para a lei 10.639/03, o Ministério da Educação por meio do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO), destinado aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), apoiou e financiou cursos de extensão e aperfeiçoamento e elaboração de material didático. O programa teve como objetivos a consolidação dos núcleos de estudos afro-brasileiros, elaboração de material didático e a promoção de cursos de extensão e aperfeiçoamento sobre a História e Cultura dos Afro-brasileiros e Africanos. Devido aos poucos recursos destinados a tantos propósitos e por não ter tido continuidade, o programa UNIAFRO não conseguiu atender satisfatoriamente a demanda reprimida de docentes carentes de formação e de material didático para implemento da lei.

Além do referido programa, o Ministério da Educação toma outras iniciativas como a criação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), órgão vinculado ao Ministério da Educação, de natureza consultiva e propositiva, instituída pela portaria nº 4542 de 28 de setembro de 2005. Esta comissão tem como objetivo elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas relacionadas à educação dos afro-brasileiros. Notadamente, a implementação da lei tem sido uma preocupação da CADARA.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) mostrou seu comprometimento com as mudanças ao elaborar o Parecer 03/2004 e posteriormente a Resolução 1/2004, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. E, em 2012, elabora o parecer do CNE/CEB nº 16/2012 e em seguida a Resolução CNE/CEB 08/2012, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola.

Dentro do mesmo contexto de discussão, a proposta do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (Projeto de Lei 8.035), que se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados, aponta também para a necessidade de inclusão dos afro-brasileiros nos diferentes níveis do sistema de ensino nacional. Nesta proposta, os afro-brasileiros são reconhecidos como um grupo étnico-racial atingido pelo racismo produtor de sua exclusão do sistema de ensino em todos os seus níveis.

A sociedade civil também se engaja na promoção de iniciativas que visem à formação de educadores com vistas a implementação da lei. Instituições internacionais com a UNESCO e organizações nacionais como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

(Ceert) participam do processo de implementação da lei. Publicam literatura pertinente ao tema, produzem material didático, realizam premiações, oferecem cursos de formação continuada, etc. Sob a coordenação de GOMES (2012) a SECADI em parceria com a representação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil apoiam e financiam uma pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da lei 10.639/2003”. A pesquisa envolveu alguns Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das universidades públicas federais. As conclusões constataam a irregularidade e complexidade dos experimentos que visam implementar a lei, para os pesquisadores envolvidos na pesquisa, não há uma uniformidade no processo de implementação da lei nos sistemas de ensino e nas escolas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites.

AS NOVAS ETNICIDADES E A LEI 10639/03

WEBER (1999), ao tratar das comunidades étnicas negras nos Estados Unidos, atentou para o caráter político presente na constituição desses grupos nas sociedades modernas. São grupos de interesse no qual a arena de disputa é o Estado nacional. É deste lugar que podem agregar sua situação de desvantagem com sua suposta diferença étnica. O fenômeno da etnicidade é útil para a definição dos grupos étnico-raciais desfavorecidos em sociedades de classe atravessadas pelas linhas de cor, que separam brancos e negros, posicionando, deste modo, a maioria negra em situação de subalternidade. Os grupos etnico-raciais se unem por laços de interesse, compartilham um passado, constroem e reconstróem suas culturas e propõem uma nova ordem social, que garanta os plenos direitos à cidadania. Podemos entender que a mesma situação social levará o grupo etnico-racial a pensar uma história e uma socialização compartilhada. Chamamos esta construção necessária de etnicidade. Ela é o sentimento de pertença a um grupo étnico-racial e também o que o constroi como grupo de interesse político. Neste sentido, é possível considerar os afro-brasileiros como formadores de um grupo étnico reunidos na disputa de direitos civis. Organizam-se como grupos de interesse a partir da constatação do compartilhamento da mesma situação social de desvantagem. A construção de uma etnicidade forte tem implicado no compartilhamento de uma história e de uma socialização específica do grupo. A etnicidade, então, tem a função de instrumentalizar um padrão de comportamento normativo, ou seja, uma cultura que reúne um grupo de pessoas e que o diferencia de outros grupos pelo sentimento de pertença a um grupo étnico. Como fenômeno relacional, a etnicidade só existe em relação a outro grupo. No caso do Brasil, a assimilação dos grupos em torno de um projeto de nação homogêneo não fez desaparecer completamente as diferenças étnicas lembradas por meio dos movimentos políticos e culturais. Em

diferentes momentos históricos essa etnicidade é acionada e fortalecida de formas diferentes. Sem etnicidade forte não há grupo étnico forte. É a etnicidade que possibilita a mobilização do grupo como grupo de interesse.

O fenômeno da etnicidade tem sido fartamente usado para dar sentido às práticas e ações de manifestações culturais que reivindicam um caráter étnico-racial. Trata-se de um fenômeno vinculado a noção de grupo étnico-racial sem que haja um consenso em sua definição. O fenômeno da etnicidade tem um significado social e está mais ligado ao sentimento, à cultura, a socialização e aos interesses políticos de um grupo étnico. Não há nada de nato na etnicidade, é um fenômeno puramente social. (GEERTZ, 1963; GLAZER; MOYNIHAN, 1963).

Ao afirmamos os direitos civis dos afro-brasileiros e indígenas estamos subvertendo o ideal de nação alicerçado na mestiçagem de negros, indígenas e brancos. Traços culturais dos três grupos formadores da nação são adicionados a novos traços dando origem aos grupos étnico-raciais contemporâneos com etnicidades próprias. São criadas, desse modo, as “novas etnicidades”. Na composição dessas nova etnicidade afro-brasileira a representação idealizada da África é um dos marcadores relevantes para sua organização e inscrição na arena política. É também a referencia para a criação da identidade com hífen “afro-brasileiro”. Nesse processo de disputa entre o étnico (afro) e o nacional (brasileiro) não há posições fixas e, sim, negociações na arena política devido ao seu caráter relacional. Instrumentalizados pela etnicidade, os afro-brasileiros podem ser considerados como “nacionais diferentes” unidos pela mesma situação de desvantagem social.

Cabe observar que o nacionalismo e a etnicidade são fenômenos diferentes, mas o primordialismo está presente nos dois fenômenos. O nacionalismo antecede a nação assim como a etnicidade é fundamental para a constituição dos grupos étnicos. Como então pensar a convivência da brasilidade com a etnicidade no Brasil atual? No caso brasileiro, a etnicidade tem servido para a construção dos grupos de afro-brasileiros como grupos visíveis com demandas no campo educacional e em outros espaços da vida pública, que visam o direito à cidadania. Neste contexto, cabe à escola a difusão das culturas produzidas por estes grupos, tornando-os visíveis, reconhecidamente produtores de saberes relevantes para a vida social da nação. É esta a tarefa primordial da lei 10.639/03.

O DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

O cenário educacional brasileiro tem vivenciado uma efervescência de debates, discussões e experiências políticas onde as questões culturais e identitárias têm ganhado cada vez mais destaque.

A tessitura forjada pelas políticas de reconhecimento dos particularismos é constituída por questionamentos que colocam em xeque as identidades nacionais HALL (2006). Tais questionamentos se direcionam à pretensa homogeneidade, que, por vezes, invisibiliza as diferenças e destoa a interpretação das desigualdades. Nesse cenário, a atuação e pressão dos setores organizados da sociedade civil, com destaque para o movimento negro, são fundamentais para interpretação do panorama das desigualdades no Brasil, que evidencia a situação de vulnerabilidade social da população afro-brasileira e expressa a sub-representação desse grupo étnico-racial em diferentes setores de prestígio social. Nesse sentido, as ações afirmativas são apontadas como mecanismos de mudança dessa realidade social, onde os marcadores de diferença têm sido a base para produção (manutenção) das desigualdades.

Os efeitos do fortalecimento político do movimento negro são sentidos inclusive na educação básica, que passa a lidar, cotidianamente, com discussões sobre as diferenças culturais presentes na escola. Tais debates se intensificam, sobretudo, com a homologação, em janeiro de 2003, da Lei 10.639. Na perspectiva do Movimento Negro, de alguns intelectuais e demais sujeitos interessados na construção da cidadania baseada no respeito à diferença, trata-se de uma oportunidade elementar para escola revisar sua cultura, organização e trabalho, a fim de tecer um espaço onde as múltiplas vozes sejam ouvidas e as diferenças sejam valorizadas. Esta revisão está amparada por alguns pontos, vejamos:

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

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

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

§ 3o (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003).

A análise do conteúdo da lei evidencia o reconhecimento da centralidade da escola no processo de reprodução cultural de uma determinada sociedade. Nesse sentido, o conteúdo do

documento objetiva apresentar novos parâmetros à constituição do conjunto de saberes veiculado pela instituição, através das práticas educativas, organização docente e materiais didáticos, a fim de que ela possa contar novas narrativas, construir outros símbolos e reproduzir patrimônios pertencentes aos diferentes grupos étnicos da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, podemos dizer, também, que este marco oferece subsídios para (re) educação das relações étnico-raciais na instituição escolar e na sociedade brasileira, na medida em que se preocupa em oferecer elementos que valorizem o pertencimento étnico de estudantes afro-brasileiros e que permitam aos estudantes de outros grupos étnicos construir novos sentidos acerca da população afro-brasileira.

Dessa maneira, a modificação da LDB promovida pela Lei 10.639/03 expressa à possibilidade de rompimento de um ciclo de relações educativas que tem sido muito prejudicial aos estudantes afro-brasileiros. A dinâmica destas relações baseava-se, na maioria das vezes, em uma profunda ausência de referenciais positivos em relação à população afro-brasileira, um silêncio no que diz respeito à sua história e a produção de imagens estereotipadas sobre este grupo étnico. Esta postura fez com que a instituição escolar, às vezes, sem perceber, contribuísse para naturalização de um quadro de desigualdade histórico e socialmente construído, colaborando para manutenção de uma tessitura social onde as diferenças tornam-se desigualdades. Em consonância com a preocupação do Movimento Negro, o Ministério da Educação sinaliza:

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, p. 21, 2006).

O trecho acima ressalta ainda mais a importância da Lei 10.639/2003, pois ela visibiliza a necessidade de um debate no campo educacional sobre como tem se dado as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Sem a reflexão necessária sobre este debate, as atividades pedagógicas continuarão a reforçar os estigmas sofridos por alguns grupos, colaborando para manutenção de uma consciência social, pautada na naturalização da desigualdade.

ALGUNS DESAFIOS

Apesar da visível emergência da necessidade dos referenciais que a lei apresenta para o encaminhamento dos debates sobre a diversidade cultural na escola e das relações étnico-raciais nesse ambiente, há aqueles que se mantêm resistentes à proposta. Os posicionamentos contrários aos trabalhos educativos que reconheçam as diferenças culturais amparam-se, quase sempre, na crença da democracia racial, que tende a mascarar as desigualdades entre os diferentes grupos étnicos. A oposição está alicerçada, também, na premissa de que a escola deve abordar prioritariamente aspectos de uma cultura universal. Esta postura acaba por negligenciar as visões de mundo de alguns grupos presentes na instituição escolar, pois a suposta universalidade está pautada, na maioria das vezes, em uma referência particular, a eurocêntrica. Verifica-se, portanto, um processo de universalização do particularismo, evidenciado pela abordagem de aspectos específicos de um determinado grupo como se tivessem o mesmo significado para todos os grupos étnico-raciais. Na tessitura formada por este posicionamento, a escola acaba por negar os valores, costumes e saberes de outros grupos e suas respectivas culturas, diminuindo as possibilidades de trabalho com uma pedagogia multicultural, que promova em seu interior relações baseadas no respeito e na igualdade de condições entre os diferentes grupos presentes na sociedade brasileira.

Há outro aspecto que paira no imaginário daqueles que ainda resistem à modificação da LDB/96. Trata-se da falsa crença de que a introdução deste debate forjará um ambiente racialmente dividido. Sobre esta postura incidem dois erros: primeiro, como já abordado, a lei não é a responsável pela introdução da relação étnico-racial na escola, a relação, construída em um campo de desigualdade de poder, se faz presente no cotidiano escolar e ela é sentida, sobretudo por aqueles que sofrem com a ausência de referenciais e imagens positivos acerca de seus semelhantes; segundo equivoco é pensar que os benefícios da introdução da lei limitam-se aos estudantes afro-brasileiros. A abordagem proposta na lei visa o melhor entendimento sobre a história do país, apontando a colaboração dos diferentes grupos para constituição da nação. Nesse sentido, todos os estudantes irão usufruir dos benefícios oferecidos pela lei, na medida em que terão acesso a um leque mais plural de histórias, permitindo criar representações e símbolos livres de preconceito.

Superar estes limites é fundamental para podermos potencializar os benefícios que este marco traz para o campo educacional. Refiro-me, nos dizeres de MOREIRA e CÂMARA: (2008), na tentativa de criar espaços de diálogo entre as diferenças:

[...] o diálogo permite a superação das divergências que costumam impedir a aproximação entre os diferentes. Nessa perspectiva, trata-se de promover trocas,

estratégias de diálogo, em que os diversos grupos possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados (p. 55).

O diálogo entre os grupos culturais presentes na instituição escolar precisa se dar como aponta CANDAU (2008), em um contexto de assimetria de poder. Nesse sentido, não se trata de inverter a lógica das relações de poder através da transferência de privilégios nos processos de produção simbólica e representações de identidade. Mas sim criar possibilidades para que todos os sujeitos presentes no cotidiano escolar possam, a partir das experiências pedagógicas, reconhecer suas diferenças nessas atividades e se sentirem parte da cultura escolar.

Os anos subsequentes à edição da lei foram marcados pela produção de materiais que visam oferecer ferramentas para o trato pedagógico das relações étnico-raciais, destacamos nesse texto alguns trabalhos: *Kit A Cor da Cultura*², *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*³ e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*⁴. Apesar da riqueza dos materiais citados, cabe destacar o desconhecimento sobre estes por parte de grande parte dos profissionais da educação básica, evidenciando o desafio de democratizar as informações sobre estes recursos didáticos.

A situação acima relatada expressa um dos desafios das políticas curriculares como a 10639/03, evidenciados, também, no que diz respeito à oferta de cursos de formação continuada para os profissionais da educação que atuam no cotidiano escolar. Sobre este ponto, o balanço da ação do MEC sobre a implementação da Lei 10639/03 (2008) sinaliza algumas iniciativas: o **Programa UNIAFRO**⁵ (2005/2006) tinha como meta de formação 10.647 professores; o **UNIAFRO I** (2008/2010) tinha como objetivo formar 1.245 professores em nível de especialização, 1.470 em nível de aperfeiçoamento e 3480 em nível de extensão; o **Projeto Educação Africanidades Brasil** (2006), desenvolvido com recurso do UNIAFRO, tinha como meta de formação 26.054 educadores; o **Projeto Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-brasileira e**

2 Trata-se do material produzido pelo projeto educativo A Cor da Cultura. (<http://www.acordacultura.org.br/>)

3 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article>.

4 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article>.

5 Trata-se do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra no Ensino Superior (Programa UNIAFRO), desenvolvido com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Entre os objetivos do Programa destacam-se: a implementação projetos educacionais de formação inicial e continuada de professores e elaboração de material didático específico para alunos e professores da educação básica. No âmbito do Programa UNIAFRO foram desenvolvidos, também, o curso a distância Educação Africanidades Brasil e as Oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana.

Africana (2005), também desenvolvido com recursos do UNIAFRO, tinha como objetivo formar 4.000 professores; e o *Programa A Cor da Cultura* (2004/2006) estimava formar 4000 professores. Apesar da importância dos projetos e programas citados, em uma rede de mais de 170 mil estabelecimentos escolares na educação básica, as iniciativas se mostram insuficientes.

Nas discussões entre aqueles que anseiam uma escola intercultural é consensual a afirmação da centralidade do trabalho docente nesse processo. Não há como falar em mudança da prática pedagógica e da instituição escolar sem que haja uma transformação do trabalho desenvolvido por professoras e professores. A lei é um marco significativo das conquistas daqueles que anseiam uma educação antirracista, mas a opção pedagógica, que nos dizeres do mestre Paulo Freire, consiste em uma opção política, cabe a cada profissional.

Apesar da importância dos professores para consolidação desta mudança, precisamos reconhecer que a trajetória destes profissionais no trato pedagógico das relações étnico-raciais é permeada por desafios, dúvidas, e, por que não dizer, medo. Se afirmarmos que na escola encontram-se práticas discriminatórias responsáveis pela constituição de representações sociais e identidades prejudiciais a determinados grupos, devemos reconhecer que esta dinâmica conforma a perspectiva dos profissionais que atuam neste espaço. Nesse sentido, a necessidade de fomentar espaços onde haja um estranhamento do trivial e desnaturalização de pontos de vista pautados em estereótipos e preconceitos, torna-se ainda mais expressiva. É preciso que o reconhecimento da importância do papel do professor para consolidação de uma escola intercultural se reverbere nas políticas públicas de formação continuada, a fim de incentivar o desejo de buscar novos referenciais, que auxiliem estes profissionais na constituição de saberes, práticas pedagógicas e cerimônias escolares respaldados na diversidade cultural da sociedade brasileira.

Este respaldo se tece a partir do diálogo entre a escola e as diferentes manifestações culturais que expressam a pluralidade de nossa sociedade, constituindo assim, uma circularidade que permite uma rica troca de saberes. Nesse contexto, cabe destacar a importância de que esta troca não se dê de forma esporádica, ocorrendo somente em datas simbólicas como no dia da consciência negra, pois este posicionamento pode colaborar para folclorização dos signos culturais de alguns grupos. É preciso que a escola, de um modo geral, e os profissionais da educação, de modo específico, tenha consciência de que esta relação deve ocorrer de forma plena, a fim de que as manifestações, histórias e patrimônios dos diferentes grupos étnicos possam de fato constituir o que é conhecido como cultura escolar.

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: OS DESAFIOS DAS NOVAS POSSIBILIDADES

Quando se trata do diálogo entre a cultura afro-brasileira e os projetos educativos, um caminho possível é o olhar mais atento para realidade sociocultural brasileira, que manifesta a todo o momento a influencia da população negra em diversos aspectos da vida social e sua vasta e rica contribuição ao que chamamos hoje de identidade nacional. Acreditamos que a referida lei nos convida a reconhecer a presença dessas influencias no cotidiano escolar e a partir delas repensar as atividades pedagógicas e os currículos escolares. Este movimento, ao ser realizado de forma adequada, permite construir novas representações e identidades, nos ajudando a romper com o que ADICHIE (2009) chama de *The danger of a single story* “o perigo da história única”⁶.

A autora nos alerta sobre como somos vulneráveis à história, como criamos imagens, valores e visões a partir da história contada. Nesse sentido, para não incorremos no risco de criar visões limitadas e estereotipadas, ADICHIE (2009) nos convida a ampliar nosso olhar, através do acesso a um leque plural de novas histórias. Ao valorizar as marcas da diversidade em seu cotidiano e a riqueza da cultura negra, a escola além de dar um importante passo no processo de construção e afirmação da autoimagem positiva de estudantes negros, permite que o conjunto de sua comunidade possa construir novas histórias de respeito e valorização das diferenças, rechaçando estereótipos e atitudes que fortaleçam os estigmas.

Essas narrativas podem e estão sendo tecidas por experiências pedagógicas que se propõem a dialogar com as manifestações culturais de matriz africana, valorizando-as e trazendo-as para o bojo da escola. A visita a uma escola da educação básica tem demonstrado ser cada vez mais recorrente atividades com a capoeira. A introdução da mencionada manifestação cultural na instituição escolar ocorre, na maioria das vezes, através do Programa Mais Educação⁷, que a reconhece como patrimônio cultural do Brasil. Este reconhecimento é importante e aponta para possibilidade da escola valorizar uma manifestação que reúne uma série de símbolos da cultura afro-brasileira. Estas possibilidades de abordagem se ampliam, consideravelmente, se explorarmos

6 Neste vídeo a romancista Chimamanda Adichie nos alerta sobre os perigos da história única. (http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)

7 O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. O programa é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Para maiores informações sobre o programa, acesse: < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content >

a manifestação em sua multidimensionalidade⁸, ou como um fato social total⁹. O conceito maussiano pode ser aplicado à análise de diferentes manifestações culturais afro-brasileiras. GONÇALVES (2009), por exemplo, aponta o samba como fato social total, identificando suas múltiplas facetas. De acordo com a autora, por meio do samba formam-se extensas redes de solidariedade e reciprocidade responsáveis pela pacificação dos costumes e pela resistência e continuidade da cultura afro-brasileira (p. 142). Ela evidencia sua tese ao identificar no âmbito do samba as múltiplas facetas que se manifestam nos planos político, econômico, religioso, psicológico.

Quando pensamos a capoeira a partir do parâmetro da multidimensionalidade, podemos identificar em sua composição elementos que corroboram a tese de que esta manifestação também é um “fato social total”. A capoeira se manifesta em um campo onde se descortinam diversas dimensões como a simbólica, política e econômica, responsáveis pela constituição de redes que promovem trocas entre diferentes pessoas. Tais trocas baseiam-se na circularidade, que tem sua maior expressão na formação da roda, presente nas mais diferentes manifestações de matriz africana. A multidimensionalidade da capoeira reforça a ligação com a ancestralidade africana, onde a vida é vivida em sua totalidade. É a partir da abordagem desta multidimensionalidade, que a escola pode se debruçar sobre as possibilidades de implementação da Lei 10639/03.

No entanto, o leque de possibilidade também é constituído por desafios. Quando nos debruçamos sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido com a capoeira na escola, notamos uma preferência pela abordagem esportiva da arte. A hipótese levantada para entender a escolha da escola por esta perspectiva tem sido confirmada pelos relatos de professoras, orientadoras pedagógicas e diretoras das instituições, que relatam a existência de uma resistência inicial das famílias em aceitarem que seus filhos e filhas jogassem capoeira. Quando questionadas sobre o motivo da resistência, as profissionais alegam intolerância religiosa por parte dos familiares. De acordo com escola, muitos pais alegando a ligação da capoeira com candomblé, tentaram impedir a participação de seus filhos na atividade.

8 Como aponta o Inventário para Registro e Salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil (2007), a capoeira é uma manifestação cultural que se caracteriza por sua multidimensionalidade – é ao mesmo tempo dança, luta e jogo. Dessa forma, mantém ligações com práticas de sociedades tradicionais, nas quais não havia a separação das habilidades nas suas celebrações, característica inerente à sociedade moderna.

9 Para MAUSS (1974) os Fatos Sociais Totais exprimem, ao mesmo tempo e de uma só vez, toda a espécie de instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas políticas e familiares ao mesmo tempo; econômicas – supondo formas particulares de produção e de consumo, ou antes, de prestações e de distribuição, sem contar estéticas, nas quais desembocam tais fatos e os fenômenos morfológicos que manifestam essas instituições (p. 41).

O caminho encontrado pela escola para solucionar o problema tem sido a esportização da manifestação cultural e um esvaziamento do conteúdo étnico, que remeta à prática religiosa. A fim de superar o conflito, a diretora da escola relatou o desenvolvimento de um movimento de “conscientização” dos pais, quando a capoeira foi apresentada como pura e simplesmente um esporte, deixando de lado suas múltiplas dimensões. A iniciativa tem conseguido superar a resistência à capoeira, mas cabe destacar a ausência da escola em discutir o preconceito contra práticas religiosas, sobretudo contra aquelas denominadas afro-brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer, sem margem para dúvidas, que antes mesmo de terminar, o ano de 2013 garantiu um lugar de destaque na história política da sociedade brasileira. O mencionado período foi e está sendo marcado por intensas mudanças, que sinalizam, entre outras coisas, o (re) fortalecimento e a (re) organização dos diferentes setores da sociedade civil no cenário da política nacional. Acreditamos que o contexto de fortes mobilizações torna-se oportuno não apenas para conquistas de novos direitos, mas também para manutenção e aperfeiçoamento dos avanços empreendidos em outros espaços e tempos de nossa história.

No cenário marcado por debates e reflexões acerca dos avanços empreendidos no âmbito político, podemos afirmar que 2013 é um período singular para o campo educacional, tendo em vista as discussões sobre os dez anos da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a vigorar com os acréscimos promovidos pela Lei 10.639/03, responsáveis por introduzir a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino. É possível dizer que as reflexões e avaliações se debruçam, sobretudo, sobre os desafios e possibilidade para construção de práticas educativas responsáveis pela (re) educação das relações étnico-raciais, que têm na Lei 10639/03, um expressivo marco para o encaminhamento do debate na instituição escolar.

Observamos tanto avanços como obstáculos nesses últimos 10 anos. No processo de instituição dos afro-brasileiros como um grupo étnico-racial com demandas específicas, a lei 10639/03 tem servido de ferramenta para a construção de sua etnicidade. É também no espaço escolar que construímos e consolidamos sua história e a cultura. Todavia, ainda há muito que fazer. A entrada do debate no cotidiano escolar; o aumento da produção de material didático sobre a temática e a revisão dos conteúdos curriculares são indicativos de que a realidade mudou. No entanto, a tarefa de formação de educadores para o implementação da lei ainda é um ponto vulnerável.

Uma pergunta permanece como pano de fundo em nossas discussões sobre a implementação da lei 10.639/03. Porque ainda é necessário falar de raça/etnia no Brasil do século XXI? As transformações políticas, econômicas e culturais ocorridas após a Abolição da Escravatura não conseguiram superar as distâncias sociais que separam brancos e negros no país. No nosso entendimento, cabe a escola a construção de discursos e práticas que promovam a igualdade entre os grupos étnico-raciais valorizando suas culturas, ampliando oportunidades e condenando a discriminação e o preconceito com o outro. Constatamos que de uma forma positiva o campo dos debates e lutas de natureza étnico-racial floresce com vigor, demonstrado pela amplitude e complexidade dos novos atores nesse campo. As classes populares ou subalternas presentes no cenário político brasileiro dos anos 1960 aos 1990 fragmentam-se em múltiplos grupos, cedendo lugar a novos atores como mulheres, negros, quilombolas, indígenas, entre outros. Assim surgem novas políticas encampadas pelo governo brasileiro visando integrá-las plenamente a sociedade nacional. Entendemos que o termo “raça” permanece dentro de um contexto de promoção da igualdade. A produção de novos discursos, o surgimento de novos atores e a concepção de um Brasil plural são construtores de uma educação pluricultural e mais justa. A lei 10639/03 veio para consolidar os afro-brasileiros como um grupo étnico-racial participante da sociedade nacional com uma história e cultura particular. Estamos diante de uma nova visão do educando, do sistema de ensino e do Brasil. A lei 10.639/03, apesar dos inúmeros problemas encontrados na sua implementação, é, sem dúvida, uma conquista para a construção de uma escola para todos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. The danger of a single story, 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em: 20/12/12.
- BRASIL. Lei LDB/10.639. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 9 de janeiro de 2003.
- _____. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. MEC / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília, 2006.
- _____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPP/PR. III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – Subsídios para o debate. Brasília, DF, SEPP/PR, 2013.
- CÂMARA, M. J; MOREIRA, A. F. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. (org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 38-66.
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M; MOREIRA, A. F. (org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010:13-37.
- GLAZER N.; MOYNIHAN D. P. Introduction. In: GLAZER, N.; MOYNIHAN, D.P. (Eds.). *Old Societies and New York*. Free Press, 1963.
- GONÇALVES. M. A. R. O samba é o dom: notas sobre o samba como fato social total e a educação escolar. In: SISS. A.; MONTEIRO. A.J.de J. (org.) *Educação, Cultura e Relações Interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet & EDUR, 2009.

GOMES. N. L.; JESUS. R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de lei 10639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR., n.47, p.19-33, jan./mar.2013.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Ed., 1. Reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAUSS. M. O Ensaio sobre a Dádiva. In: MAUSS. M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.

WEBER. M. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

RESUMO

Este artigo tem como objetivos descrever o contexto histórico que tornou possível a obrigatoriedade da lei 10639/03 e apontar algumas conquistas obtidas nesses últimos 10 anos. O sistema de ensino brasileiro, regido pelas leis de diretrizes e base de 1996, primou por defender o discurso sobre a integração do aluno à sociedade nacional. A emergência de novos atores no cenário das políticas educacionais dos anos 2000 aponta para mudanças significativas no sistema de ensino e no cotidiano escolar. Apesar das barreiras encontradas para a sua implementação, entendemos a lei 10639/03 como uma ferramenta importante na construção da etnicidade afro-brasileira como também indispensável na construção de uma educação igualitária sem distinção de raça ou de cor, ou seja, uma educação para todos.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Sistema de Ensino. Etnicidade.

ABSTRACT

This article has the goal to describe the historic context that made it possible the enforcement of the Law 10639/03 and point out some advances achieved by this law in the last 10 years. The Brazilian Educational system, governed by the 1996 law of directives and Bases of national education, gave priority to a discourse that defended the integration of the student within society. However, the emergence of new political actors in the educational policies panorama of the 2000's points out significant changes in The Brazilian Educational system as well as in school routine. Despite the barriers faced to implement the Law 10639/03, we understand the Law 10639/03 as an important tool in the construction of an Afro-Brazilian ethnicity as well as indispensable in the construction of a more equalitarian education without distinction on ground of race or color, in other words, an education for all.

Keywords: Law 10.639/03. Educational system. Ethnicity.

Recebido em: 25/11/2013

Aceito em: 25/11/2013