

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marinês Viana de Souza

ENTRE AJURICABA(s) e ZUMBI(s):
CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL.

A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marinês Viana de Souza

ENTRE AJURICABA(s) e ZUMBI(s):
CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL.

A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo.

Doutorado em Educação – Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo sob a orientação do Professor Doutor Alípio Marcio Dias Casali.

São Paulo

2010

TÍTULO DA TESE: ENTRE AJURICABA(s) E ZUMBI(s): CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo.

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

AUTORA: Marinês Viana de Souza

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alípio Marcio Dias Casali

DATA DA DEFESA: 29/10/2010

ERRATA

1. Nas páginas 30, 66, 68,70 e 71:

ONDE SE LÊ: etnicorracial e etnicorracias;

LEIA-SE: étnico-racial e étnico-raciais.

2. Na nota de rodapé número 13, p. 32:

ONDE SE LÊ: *No texto da Lei 9394/96 [...];*

LEIA-SE: *No § 2º do artigo 26-A da Lei 9394/96 [...].*

3. Na página 78:

ONDE SE LÊ: *Considerando o papel que escola tem [...];*

LEIA-SE: *Considerando o papel que **a** escola tem [...].*

4. Na página 109:

ONDE SE LÊ: *A obrigatoriedade do ensino fundamental, por exemplo, é garantido aos cidadãos e cidadãs **brasileiros** independente da idade.*

LEIA-SE: *A obrigatoriedade do ensino fundamental, por exemplo, é garantido aos cidadãos e cidadãs **brasileiros/as** independente da idade.*

5. Na página 114:

ONDE SE LÊ: *Uma das críticas mais veementes contra as políticas de cotas para estudantes negros/as se baseia no argumento de que o problema do Brasil não é racial, **mais** social.*

LEIA-SE: *Uma das críticas mais veementès contra as políticas de cotas para estudantes negros/as se baseia no argumento de que o problema do Brasil não é racial, **mas** social.*

6. Na página 168:

ONDE SE LÊ: *A mesma foi introduzida no quadro curricular das escolas brasileiras como atividade, através da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 [...];*

LEIA-SE: *A mesma foi introduzida no quadro curricular das escolas brasileiras, através da lei que fixou as diretrizes para o então ensino de 1º e 2º graus, nº 5692/71, [...].*

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

Banca Examinadora

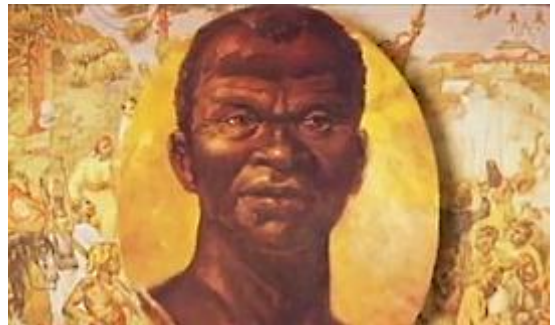
*Às memórias de AJURICABA e ZUMBI,
para não deixar de:*

Sonhar, Resistir...



Ajuricaba¹

...Criar, Transformar!



Zumbi dos Palmares²

¹ **Ajuricaba**, *Ajuri* (ajuntamento) e *caba* (caba, marimbondo), o que significa “ajuntamento de cabas”, tuxaua da tribo manaó, que deu origem ao nome da cidade de Manaus. “*Ajuricaba, que a ela pertencia, chefiou a célebre Confederação Ameríndia da Amazônia que fez perigar o domínio lusitano nesta parte do Novo Mundo. Ajuricaba caiu prisioneiro, conduzido acorrentado numa canoa, para bordo de um veleiro português, onde seria levado para a Corte, o guerreiro índio, altivo e nobre, atirou-se, com os seus grilhões a voragem das águas. Preferiu morrer, a viver como escravo. Os seus feitos, revestidos de todos de grande heroísmo e denunciadores de profundo sentido nativista, atravessou o tempo e para os filhos do Amazonas, Ajuricaba tornou-se um símbolo*”. Disponível em: <<http://www.gentedanossaterra.com.br/ajuricaba.html>>. Acesso em: 30 de jun. de 2010. Imagem disponível em: **Série Construtores do Brasil**: <<http://www.camara.gov.br/internet/tvcamara/?Ink=BAIXE-E-USE&selecao=BAIXEUSE&nome=baixeEducacaoInt>>. Acesso em 30 de jun. de 2010.

² **Zumbi dos Palmares**, “batizado com o nome de Francisco, Zumbi foi entregue ao Padre Antônio Melo com quem viveu até os 15 anos quando fugiu para Palmares, quilombo entre o estado de Pernambuco e Alagoas, onde se reuniam os escravos fugidos. Lá ele se fez líder graças à sua coragem, capacidade de organização e comando. Foi derrotado e morto no ataque inimigo de 20 de novembro de 1695. **Zumbi tornou-se símbolo da luta dos negros por dignidade e igualdade**”. (grifo nosso). Recebeu sua inscrição como herói nacional, no *Livro dos Heróis da Pátria*, em 1997, em 21 de março, **Dia Internacional de Eliminação da Discriminação Racial**. Texto - **Centro Cultural Três Poderes - Panteão da Pátria**. Disponível em <http://www.sejus.df.gov.br/005/00502001.asp?ttCD_CHAVE=14936>. Acesso: 30 de jun. de 2010. Imagem disponível em: **Série Construtores do Brasil**: <<http://www.camara.gov.br/internet/tvcamara/?Ink=BAIXE-E-USE&selecao=BAIXEUSE&nome=baixeEducacaoInt>>. Acesso em 30 de jun. de 2010.

Dedico este estudo,

À minha mãe Ilza Maria .

À memória de meu pai Francisco Ricardo.

Ao meu triângulo amoroso: Domingos (marido), Diego e Ricardo (filhos).

Aos professores e professoras que colaboraram com este estudo, compartilhando comigo suas experiências pedagógicas, num exercício de dádiva e confiança.

AGRADECIMENTOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros se cruzem
os fios do sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

João Cabral de Melo Neto

Agradeço a todas as pessoas que ajudaram tornar realidade este trabalho, em especial:

*À minha família, especialmente minha mãe **Ilza Maria**, pelo incentivo constante;*

*Ao meu marido **Domingos**, pelo companheirismo e compreensão, especialmente nas horas mais atribuladas;*

*Aos meus filhos **Diego e Ricardo**, estímulos constantes em minha trajetória pessoal e profissional, que souberam entender as minhas ausências, sem nunca deixarem de me indicar **o sol que nasce lá fora**;*

*Ao meu orientador, **Prof. Dr. Alípio Casali**, pela confiança transmitida, pelo apoio e por sua generosidade na orientação desta pesquisa;*

Aos professores do programa de Educação: Currículo da PUC/SP, em especial àqueles com quem estudei: Antonio Chizzotti, Maria Malta Campos, Branca Jurema Ponce, Isabel Franchi Cappelletti, pelas valiosas contribuições ao meu estudo;

À minha banca de qualificação, constituída pelo prof. Dr. Carol Kolyniak Filho, pela Dra. Maria Aparecida Silva Bento e prof. Dra. Neide de Aquino Noffs, pelo olhar atento e cuidadoso e pelas excelentes contribuições à minha tese;

Aos colegas do Grupo de Orientação, pelas discussões, trocas de experiências de nossas pesquisas e pelos comentários feitos ao meu trabalho;

À Elisabeth Oliveira Dias, Maria Isabel de Souza Santos, Yukiyo Kouchi, Yara Gonçalves Piatniczka, Sônia Maria Tebaldi Schoneborn, Denise Regina da Costa Aguiar, Flávia Rogéria da Silva, Glorinda Mineko Kai e Ronaldo Antônio dos Santos, pelas contribuições no encaminhamento dos questionários da pesquisa às escolas e professores/as da zona leste;

Aos diretores e diretoras de escola, pela divulgação dos questionários da pesquisa para os professores/as de Artes;

Aos professores e professoras, sujeitos dessa pesquisa, pela imensa colaboração no preenchimento e devolutiva dos questionários e disponibilidade para as entrevistas;

À Maria de Fátima de Brum Cavalheiro, pelo espaço cedido para realização das entrevistas;

Ao amigo Sebastião de Souza Claudiano, pela leitura atenta e revisão desta tese;

Aos amigos que a vida me presenteou, especialmente:

Cláudia D'Alevedo, Manuel Romão e Mércia Marques de Souza, pela amizade cultivada nos "Trilhos da Zona Leste";

Aos amigos da supervisão escolar das DREs de Itaquera e Ipiranga, pelo apoio recebido do início ao final de minha pesquisa, pela amizade e carinho;

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem e da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura da direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste[...].

Paulo Freire

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Taxa de Frequência Bruta à Educação Infantil, segundo a categoria Cor/Raça – PNAD/IBGE - 2005 a 2008	114
TABELA 2: Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, segunda a categoria Cor/Raça – PNAD/IBGE - 2001 a 2008	114
TABELA 3: Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, pela categoria Cor/Raça, segundo os quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> – PNAD/2008	115
TABELA 4: Taxa de analfabetismo segundo a categoria Cor/Raça PNAD/IBGE - 2001 a 2008	115
TABELA 5: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, pela categoria Cor/Raça, segundo os quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> – PNAD/2008	116
TABELA 6: Subprefeituras da Cidade de São Paulo	163
TABELA 7: Distribuição percentual dos sujeitos/Subprefeitura	163
TABELA 8: Distribuição percentual dos sujeitos/Distritos	165
TABELA 9: Perfil dos sujeitos: Sexo, Idade e Cor da Pele	165
TABELA 10: Perfil dos sujeitos: formação inicial	167
TABELA 11: Tempo de atuação como professor/a de Artes	170
TABELA 12: Atuação profissional nas redes de ensino	171
TABELA 13: Atuação profissional em níveis e modalidades de ensino	172
TABELA 14: Nível de conhecimento dos documentos legais	173
TABELA 15/A: Formação Continuada: participação em cursos voltados para as temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas	175
TABELA 15/B: Formação Continuada: especificidades temáticas dos cursos	175
TABELA 15/C: Formação Continuada: instituições de realização dos cursos	175
TABELA 16: Trabalho com as temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas: respostas SIM e NÃO	179
TABELA 17: Fatores atribuídos para a não realização de trabalhos com as temáticas culturais	181
TABELA 18: Temáticas culturais trabalhadas nas aulas de Artes	192
TABELA 19: Trabalho com as temáticas culturais e sua relação com as linguagens artísticas	196

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Macro Regiões da cidade de São Paulo	161
MAPA 2 – Subprefeituras da cidade de São Paulo	162
MAPA 3 – Distritos da cidade de São Paulo	164

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFAEB – Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil
CP – Conselho Pleno
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional de Saúde
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MINC – Ministério da Cultura
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e a Cultura
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDH – Programa Nacional dos Direitos Humanos
PNE – Plano Nacional de Educação
SEB – Secretaria de Educação Básica
SME – Secretaria Municipal de Educação
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SID – Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNI – União das Nações Indígenas

SOUZA, Marinês Viana de. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): Currículo e Diversidade Cultural**. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

RESUMO

A diversidade cultural presente na sociedade brasileira tem sido, ao longo das últimas décadas, objeto de vários estudos. Em grande parte tem colocado em evidência que a construção ideológica de um cenário multicultural harmonioso, do ponto de vista da convivência entre os diferentes grupos étnico-raciais é até hoje um mito, considerando que estes grupos não têm usufruído os mesmos direitos e nem alcançado os mesmos patamares sociais, políticos, econômicos, tampouco suas culturas são igualmente reconhecidas. A evidência da nossa diversidade cultural não impediu a veiculação de padrões culturais e artísticos hegemônicos, com reflexo no sistema educacional e nos currículos escolares, e isto favoreceu a que a visão eurocêntrica de cultura se tornasse a referência cultural nos projetos curriculares, em detrimento da valorização e visibilidade significativa das outras matrizes culturais formadoras de nossa sociedade, como a indígena e a africana. A inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira, africanas e indígenas no currículo escolar brasileiro, determinada pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Isto representa, do ponto de vista de nossa legislação educacional, a possibilidade de rompimento com a exclusividade dos cânones hegemônicos da cultura europeia, que têm, historicamente, permeado o currículo de nossas escolas. A proposta para o ensino dessas culturas pelas citadas leis se dá através de temáticas, que devem ser abordadas no âmbito de todo o currículo escolar, não se caracterizando em disciplinas específicas. A presente pesquisa está delimitada na área de Artes e se propõe a investigar como tem sido o processo de inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas no campo do ensino de arte em escolas públicas situadas na zona leste da cidade de São Paulo. São sujeitos dessa pesquisa os professores de Artes e o objeto de estudo são as práticas pedagógicas desenvolvidas e visibilizadas nas narrativas desses profissionais, que revelam seus saberes e fazeres, suas dificuldades e possibilidades, analisadas dentro de uma abordagem metodológica de cunho qualitativo, através da técnica da análise de conteúdo. Os aportes teóricos situam-se na confluência de três campos conceituais: Currículo, Diversidade Cultural e Arte. Foram adotados os referenciais de autores que abordam o currículo na perspectiva crítica, a diversidade cultural sob a ótica dos estudos multiculturais e dos direitos humanos, sobre a arte, abordando a sua relação com o ensino nas escolas.

Palavras-chave: Diversidade Cultural, Ensino de Arte, Currículo, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08.

Souza, Marinês Viana de. **Among Ajuricaba(s) and Zumbi(s): Curriculum and Cultural Diversity**. The inclusion of cultural thematics of Indian and African frameworks in the area of Arts in public schools from the east zone of São Paulo city. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ABSTRACT

The cultural diversity in the Brazilian society has been an object of study over the last decades. In great part, it has put in evidence that the ideological construction of a harmonious multicultural scenario, from the point of view of the convenience between the different ethnic color racial groups is still considered a myth in the current days; considering that the same rights have not been given for these groups, and neither they have reached the same social, political, economical levels, nor their culture are equally acknowledged. The evidence of our cultural diversity has not blocked the spread of hegemonic cultural and artistic patterns, which reflected in the educational system and in the school curricula, and it has benefited that the Eurocentric vision of culture became a cultural reference in the curricular projects, in the detriment of a significant valorization and visibility of other cultural frameworks that forms our society, as the Indian and African ones. The inclusion of AfroBrazilian, African, and Indian history and culture teaching in the Brazilian Scholar Curriculum, determined by the Laws 10.639/03 and 11.645/08, has altered the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” number 9394/96. It represents, from the educational legislation point of view, the possibility to break with the exclusivity of the hegemonic canons of European culture that has, historically, pervading our school curriculum. The proposal for the teaching of these cultures according to these laws happens through thematics that should be approached in all school curriculum environments, do not characterizing into specific subjects. The present study is delimited in the Arts area and it proposes to investigate how the process of inclusion of cultural themes of African and Indian frameworks in the area of Arts teaching in public schools located in the East Zone in São Paulo has been developed. The participants of this research are the Arts teachers and the object of this study are the pedagogical practice developed and visualized in these professionals narratives, that reveal their knowledge and duties, their difficulties and possibilities, analyzed within a methodological approach of qualitative type, through the technique of content analyses. The theoretical contributions are placed in the confluence of three conceptual fields: Curriculum, Cultural Diversity, and Arts. It has been adopted authors’ referentials that approach the curriculum in a critical perspective, the cultural diversity from the optic of multicultural studies and the human rights, about Arts, approaching the relationship with teaching in schools.

Key words: Cultural Diversity, Arts teaching, Curriculum, Law 10.639/03, Law 11.645/08.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

I. O Ponto de Partida: motivações pessoais e profissionais	18
II. Apresentando a Pesquisa	20

I PARTE: INTRODUÇÃO

1.1 O Problema	23
1.2 Objetivos	32
1.3 A Abordagem Metodológica	32
1.4 A Revisão Bibliográfica	34
1.5 A Análise Documental	34
1.6 A Pesquisa de Campo	35
1.6.1 Primeira Fase da Pesquisa de Campo: aplicação dos questionários	35
1.6.2 Segunda Fase da Pesquisa de Campo: as entrevistas	38
1.7 Proposições técnicas para o tratamento das informações e análise dos dados..	41

II PARTE: CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E ARTE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

2.1 Reflexões sobre o currículo	45
2.2 Diversidade Cultural, Diferenças e Identidades	53
2.3 Currículo e Diversidade Cultural: confluências conceituais e multiculturalismo..	58
2.4 Diversidade Cultural e Arte: aproximações possíveis e necessárias ao contexto escolar	74
2.4.1 O ensino de Artes na perspectiva da Diversidade Cultural	79

III PARTE: A DIVERSIDADE CULTURAL COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DOS MARCOS LEGAIS

3.1 O Direito à Educação Como Premissa Básica	86
---	----

3.2 O Direito à Educação na Diversidade Cultural: contribuições dos tratados internacionais de combate ao racismo e de promoção da igualdade e diversidade cultural	94
3.3 O Direito à Educação na Diversidade Cultural: o contexto brasileiro	108
3.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: alterações introduzidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008	123
3.3.3.1 Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Textos, Contextos e Protagonistas ..	126
3.3.3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e seu Plano de Implementação	145
3.3.3.3 Os contornos legais e o ensino de Artes: a diversidade cultural em foco	151
IV PARTE: AS TEMÁTICAS CULTURAIS DE MATRIZES AFRICANAS E INDÍGENAS EM CONTEXTOS ARTÍSTICOS: OS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO COMO EIXO DE ANÁLISE	159
4.1 Aproximações com o campo empírico	160
4.1.1 A Zona Leste da cidade de São Paulo: um macro espaço	161
4.1.1.1 Aproximando as lentes: as subprefeituras	162
4.1.1.2 Um <i>zoom</i> nos distritos: o lugar da prática	163
4.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa	165
4.3 Introduzindo o assunto: o conhecimento dos documentos legais	172
4.4 A formação continuada com foco nas temáticas culturais de matrizes africanas e indígena	174
4.5 As temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas na área de Artes: mapeando as ações	179
4.5.1 Quando a resposta foi NÃO.....	180
4.5.2 As dificuldades reveladas	181
4.5.3 Quando a resposta foi SIM	191
4.6 O ensino de Artes em contextos culturais: As ações implementadas	193
4.6.1 As linguagens artísticas mediadoras das ações: abordagens e procedimentos	195
4.6.2 As ações reveladas pelas entrevistas	201

4.6.2.1 A matriz cultural indígena no contexto da pesquisa	206
4.6.2.2 A matriz cultural africana no contexto da pesquisa	217

V PARTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s)	232
--	-----

BIBLIOGRAFIA	241
--------------------	-----

APÊNDICES

A - Carta de apresentação aos diretores de escola	257
B - Modelo do questionário aplicado	258
C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	260
D - Roteiro das entrevistas	262
E - Protocolo de Pesquisa – Comitê de Ética em Pesquisa	264
F - Transcrição dos questionários: relatos/matriz africanas	265
G - Transcrição dos questionários: relatos/matriz africanas/indígenas	266
H - Transcrição dos questionários: relatos/ matriz indígenas, outras temáticas relacionadas e fatores atribuídos para não realização de trabalhos	267
I - Transcrição da entrevista nº 01	268
J - Transcrição da entrevista nº 02	274
L - Transcrição da entrevista nº 03	278
M - Transcrição da entrevista nº 04	285
N - Transcrição da entrevista nº 05	289
O - Transcrição da entrevista nº 06	293
P - Transcrição da entrevista nº 07	296

ANEXOS

A - Lei 10.639/2003	299
B - Lei 11.645/2008	300

APRESENTAÇÃO

I. O Ponto de Partida: motivações pessoais e profissionais

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Paulo Freire (1987)

Falo desta pesquisa enquanto resultado de minhas buscas pelo conhecimento, das utopias possíveis que persigo, das minhas motivações pessoais e profissionais que me lançaram nesse desafio e da alegria em poder ter concluído esta etapa. Não é uma realização solitária, pois vários atores estiveram presentes nesse processo de busca e me ajudaram a entender melhor os meus propósitos com a pesquisa, em cada diálogo, leituras e orientações realizadas. Falo, também, do meu percurso formativo e profissional, uma vez que as realizações do tempo presente são influenciadas pelas nossas experiências pessoais e a realização desta pesquisa me possibilitou este olhar. Agora, irei **pronunciá-la**.

Sempre trabalhei na área educacional e minhas primeiras experiências com a educação escolar, e mais especificamente com a arte/educação, se deram em Manaus, cidade onde nasci e vivi até os meus 24 anos. Em Manaus, realizei o curso de formação de professores para atuar nas séries iniciais, antigo Magistério, no Instituto de Educação do Amazonas, e paralelo aos estudos no curso secundário, estive envolvida em grupos culturais e estudantis ligados ao teatro, mamulengos, música e artes visuais. Posteriormente, e devido a essas experiências, fiz opção pelo curso de Licenciatura em Educação Artística, na Universidade Federal do Amazonas, e durante os meus estudos na graduação, atuei como professora do 1º ao 4º ano do ensino fundamental nas redes particular e pública, e também lecionei Artes até o ano de 1991. Em 1992, passei a residir na cidade de São Paulo com o

objetivo de realizar estudos de pós-graduação, e desde então, tenho participado de processos formativos, paralelos às atividades profissionais que exerci/exerço.

Em São Paulo, fiz a graduação em Pedagogia e atuei como coordenadora pedagógica na rede particular até 2003, além de trabalhar como professora de Artes na rede pública estadual, afastando-me em 2005 para ingressar como supervisora na Diretoria de Ensino de Diadema/SP. Foi uma passagem curta na supervisão de ensino do Estado, pois nesse mesmo ano ingressei na Secretaria Municipal de Educação – SME/SP, para atuar como supervisora escolar, onde atualmente desempenho minhas atividades profissionais. Como supervisora escolar, na SME/SP, trabalhei durante três anos na zona leste da cidade de São Paulo, orientando e acompanhando as ações pedagógicas de unidades educacionais, localizadas nos distritos da Penha, Cangaíba, Aricanduva, Vila Formosa, Itaquera, Parque do Carmo, José Bonifácio e Cidade Líder, das quais um Centro Educacional Unificado – CEU.¹

Realizei meu mestrado na Universidade São Marcos, concluindo-o em 2002, na área multidisciplinar envolvendo educação, administração e comunicação e em minha dissertação analisei o ensino da disciplina de Artes no nível fundamental e médio, os documentos legais e as propostas curriculares para o estudo dessa disciplina. Abordei a função da arte na sociedade e na educação, contextualizei historicamente o seu ensino no Brasil e teci considerações sobre o tratamento periférico dado a esta disciplina no cotidiano das escolas. Considero que *“o espaço escolar, por certo, poderia proporcionar uma vivência cultural numa dimensão bem maior do que temos hoje, objetivando alargar os horizontes culturais dos alunos”* (Souza, 2002:25).

Falei de minha trajetória acadêmica e vivências profissionais para situar esta pesquisa de doutorado, que versa sobre o currículo e a diversidade cultural, com recorte na inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas na área de Artes. A proposta dessa pesquisa vem ao encontro da minha dupla função

¹ Os Centros Educacionais Unificados – CEUs foram concebidos na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) na Prefeitura da Cidade de São Paulo para ser um pólo de incentivo ao desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da comunidade e compreende um complexo educacional constituído por diferentes unidades educacionais: Um Centro de Educação Infantil – CEI, uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF. Além das unidades educacionais, existe uma estrutura administrativa geral, denominada Gestoria, com três núcleos: educacional, esporte e cultura, que articulam o trabalho como as escolas e também os projetos com a comunidade.

pedagógica: a de professora de Artes, ligada às questões artísticas e culturais e a de supervisora escolar, no acompanhamento e implementação das políticas públicas, voltadas à educação básica, pesquisando e estudando as legislações de ensino e orientando as unidades escolares, pertencentes ao meu setor de supervisão, na elaboração e execução de seus projetos curriculares.

Foi no contexto de minha práxis como professora e supervisora escolar que conheci e passei a estudar a lei 10.639/03 e posteriormente a lei 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas da educação básica no Brasil. Posteriormente, tive interesse em aprofundar os estudos na área das relações étnico-raciais e da diversidade cultural para pesquisar com mais profundidade como tem ocorrido o processo de implementação dessas leis nas escolas públicas. Fiz o recorte no ensino de Artes, em decorrência de: **a)** minha formação acadêmica; **b)** de minha trajetória profissional e **c)** pela possibilidade de dar continuidade às pesquisas já iniciadas no mestrado.

II. Apresentando a Pesquisa

Esta pesquisa apresenta o tema da diversidade cultural em sua relação com o currículo escolar, e a inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas na área de Artes como recorte para a análise. Preliminarmente, convém explicitar, que não se configura objeto desta pesquisa os processos singulares da *Educação Escolar Indígena* e da *Educação Escolar Quilombola*,² que embora se relacionem com a temática desta pesquisa, representam modalidades específicas da Educação Básica, que não iremos tratar aqui, pois requer pesquisas próprias.

² A Resolução CNE/CEB n. 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB n. 07/2010, define “**Educação Escolar Indígena**” como modalidade da Educação Básica que “*ocorre em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, as quais têm uma realidade singular, requerendo pedagogia própria em respeito às especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira*” (Art. 37, Resolução CNE/CEB n. 04/2010). A Educação Escolar Indígena tem diretrizes legais próprias, que foram instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 03/1999, a partir do Parecer CNE/CEB n.14/1999. Da mesma forma, se constitui “**Educação Escolar Quilombola**” a modalidade que “*é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito a especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira*” (Art. 41, Resolução CNE/CEB n. 04/2010). A modalidade “Educação Escolar Quilombola” não possui, até o momento, Diretrizes Curriculares específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Delimitamos nosso estudo, considerando os seguintes aspectos:

- a) A pesquisa qualitativa como abordagem metodológica;
- b) A análise de conteúdo como técnica;
- c) As práticas pedagógicas visibilizadas pelas narrativas docentes como objeto de análise;
- d) Os professores de Artes como sujeitos;
- e) A zona leste da cidade de São Paulo e a escola pública como *lócus* e
- f) A confluência de três campos conceituais como aportes teóricos, a saber:
 - o **Currículo**, na perspectiva crítica;
 - a **Diversidade Cultural**, na perspectiva dos estudos multiculturais e dos direitos humanos;
 - a **Arte**, e sua relação com o ensino nas escolas.

Além desta **Apresentação**, a organização textual dessa tese estrutura-se em cinco partes. Na **I Parte** apresento a **Introdução**, que traz o problema e os objetivos da pesquisa. Insere-se, nesse contexto, a sua abordagem metodológica e os procedimentos para a sua operacionalização, tais como: revisão bibliográfica, análise documental e a concepção da pesquisa de campo realizada.

Na **II Parte**, denominada ***Currículo, Diversidade Cultural e Arte: aproximações teóricas*** apresento o referencial teórico a partir da análise conceitual da trilogia: **Currículo**, na perspectiva crítica, **Diversidade Cultural**, sob a ótica dos estudos multiculturais e dos direitos humanos e da **Arte**, em sua relação com o ensino nas escolas, relacionando suas concepções e práticas com a diversidade cultural e a educação multicultural. Os aspectos teóricos são abordados como **campos conceituais confluentes** à concepção desta pesquisa.

Na **III Parte**, denominada ***A diversidade cultural como princípio educacional: contribuições dos marcos legais***, a temática da diversidade cultural é contextualizada, a partir das contribuições dos marcos legais. O ponto de partida das análises são os tratados internacionais de direitos humanos, muitos dos quais o Brasil é signatário, e nesse cenário, a reflexão sobre o direito à educação ganha relevo e tangencia as formulações em torno das noções de direito à igualdade e direito à diferença. Num segundo momento, o contexto brasileiro é analisado em relação ao direito à educação na perspectiva da diversidade cultural, sendo problematizadas as desigualdades apresentadas entre pessoas negras, brancas e

indígenas no acesso aos níveis educacionais, o que tem impulsionado a adoção de políticas de ação afirmativa para garantir igualdade de condições, conjugada com medidas, igualmente positivas, que potencializam as formulações de currículos que contemplem a diversidade cultural, tais como: As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir nas escolas brasileiras o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes. O ensino de Artes será situado nesse contexto, a partir das potencialidades que os fundamentos legais apresentados possibilitam, para um modelo de ensino artístico que contemple a diversidade cultural como princípio norteador das ações.

Na **IV Parte**, intitulada ***As temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas em contextos artísticos: os dados da pesquisa de campo como eixo de análise***, os dados das duas fases da pesquisa de campo serão analisados à luz dos referenciais teóricos deste estudo. Por fim, na **V Parte** irei tecer os comentários finais em relação à pesquisa realizada.

Compõem partes complementares dessa tese, os apêndices e os anexos, inseridos ao final da mesma.

I PARTE

INTRODUÇÃO

1.1 O Problema

O reconhecimento da dimensão multicultural da sociedade brasileira tem sido objeto de vários estudos ao longo das últimas décadas no Brasil, estando grande parte centrados nas evidências históricas de a mesma ser constituída por diversos grupos étnico-raciais,³ embora nem todos tenham usufruído, ou usufruem, dos mesmos direitos de cidadania. Isso comprova que a sociedade brasileira é diversa tanto em termos culturais, como também no âmbito social, político e econômico, pois existe uma assimetria que separa ricos e pobres, brancos/as, orientais, negros/as e indígenas, homens e mulheres, heteros e homossexuais, jovens e idosos, o que contribui para uma visão polarizada e excludente, visto que há uma supremacia e manutenção de privilégios de determinados segmentos sobre os demais.

A polarização à qual nos referimos não representa um regime de *apartheid* explícito, mas subliminar, considerando a construção do mito da democracia racial no Brasil, que foi e é alimentado pela ideologia que apregoa a convivência pacífica entre os segmentos étnico-raciais, tentando ocultar a existência do racismo e de práticas discriminatórias. Tal polarização, assimetricamente constituída, torna-se evidenciada, quando se observam os altos índices de pobreza e miséria que assolam este país em todas as suas extremidades geográficas, e se constata em que grupos populacionais a mesma se concentra. Os estudos do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, apoiados nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, indicam que existe uma grande

³ Para explicitar o conceito que aqui adotamos para “**raça**” e “**etnia**”, bem como do seu uso conjugado “**étnico-racial**”, servimo-nos da citação do Parecer CNE/CP n. 03/2004, 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, por corroborar nosso entendimento sobre os termos. “*É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com freqüência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática*” (Brasil, 2004a: 13).

concentração de negros entre os pobres brasileiros. Mais de 70% da população de negros no Brasil são pobres. Os/as negros/as, diferentemente dos demais grupos culturais que vieram para o Brasil, foram inseridos neste país em condição de subalternidade, escravizados e submetidos a toda sorte de violência e opressão. A economia brasileira dos períodos Colonial e Imperial foi alimentada pelo sistema de produção escravista. Estima-se que, aproximadamente, mais de 20 milhões de africanos/as foram traficados/as para trabalhar na produção de riquezas nos ciclos econômicos do Brasil desses períodos (Alves, 2008). O trabalho escravo foi exaustivo, sendo os castigos físicos a base de controle para garantir a sua produção braçal. Com o fim do sistema escravista, com a Lei Áurea,⁴ os mesmos foram entregues à sua própria sorte, uma vez que a citada lei não trouxe, em seu bojo, medidas sociais para a inserção do negro na sociedade brasileira. Ao contrário, sua força de trabalho foi substituída pela imigração, subvencionada pelo governo, que ocupou os seus postos de trabalho remunerado, e serviram, ainda, aos interesses da política de branqueamento da população brasileira. Os/as negros/as, que duramente trabalharam num sistema de exploração servil por mais de três séculos, foram excluídos do processo de produção e dos direitos de cidadania. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de 2008, a população brasileira está estimada em 189 milhões de pessoas, das quais 13 milhões se autodeclararam pretos (6,8%) e 83 milhões como pardos (43,8%), o que corresponde a **50,6% de pessoas negras**.⁵ Entretanto, os indicadores socioeconômicos e educacionais tem evidenciado as desvantagens econômicas, educacionais, sociais, dentre outros marcadores de desigualdade, da população negra em relação à branca no que se refere à faixa salarial, taxa de analfabetismo, acesso à universidade, entre outros aspectos de igual relevância, que certamente têm raízes históricas. Além desses dados, observam-se a escassa (ou quase nula) representatividade de negros em cargos públicos, políticos, posições de chefia em diferentes segmentos institucionais e nos meios midiáticos. Trata-se de um paradoxo

⁴ A Lei Áurea, de 1888, não representou um ato heroico do branco em benefício do negro, uma vez que quando a citada lei foi assinada a maioria dos/as negros/as já estava livre pelas rebeliões, fugas para os quilombos, ou por alforria. A luta e resistência do negro contra o processo de escravidão precisam ser contadas e enfatizadas, para desmistificar a ideologia de que o mesmo foi passivo nesse processo. Conforme Freire (1987), liberdade é conquista e não doação.

⁵ O percentual de 50,6% da **população negra** agrega as categorias **preta** (6,8%) e **parda** (43,8%), adotadas pelo IBGE. “[...] Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana” (Brasil, 2004:15).

e de flagrante caso de discriminação se comparar com a quantidade populacional de negros e negras desse país, o que **desvela** o mito da democracia racial, ao evidenciar que as relações étnico-raciais no Brasil são tensas, e têm gerado um quadro de desigualdade socioeconômica.

No que tange a população indígena, por exemplo, as desigualdades são ainda mais alarmantes. O recente relatório da Organização das Nações Unidas - ONU, intitulado ***State of the World's Indigenous Peoples*** (*A Situação dos Povos Indígenas no Mundo*),⁶ divulgado em janeiro de 2010, e apresentado no Rio de Janeiro por Marcos Terena⁷ e Giancarlo Summa,⁸ revela e reafirma a situação de desigualdade em que os indígenas se encontram, sendo consideradas as pessoas mais pobres do mundo. O relatório trouxe os seguintes diagnósticos, apresentados aqui em linhas gerais:

- a) Os povos indígenas representam, aproximadamente, 370 milhões de pessoas no mundo, o que representa, nessa proporção, 5% da população mundial;
- b) Dos pobres do mundo, 15% são indígenas;
- c) Das 900 milhões de pessoas que vivem em extrema miséria no mundo, 1/3 são indígenas que habitam as zonas rurais;
- d) Mais da metade da população indígena vivem em áreas urbanas, sendo que no Brasil esse número corresponde a 50%;
- e) As taxas de pobreza dos indígenas estão acima do resto da população em vários países, mesmo em países desenvolvidos como Canadá, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia;
- f) A expectativa de vida dos indígenas é até 20 anos menor do que a média da população;
- g) Possuem níveis desproporcionais de mortalidade infantil, chegando a 70% em comunidades indígenas;
- h) Chama a atenção para a ameaça de extinção das culturas indígenas e afirma que 90% de todos os idiomas indígenas vão desaparecer em 100 anos.

⁶ O relatório está disponível nas seis línguas oficiais da ONU, dentre elas o inglês, francês, espanhol, e pode ser acessado em: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/sowip.html>.

⁷ Indígena da etnia Terena, articulador dos direitos indígenas do Comitê Intertribal - Memória e Ciência Indígena (ITC) e membro da Cátedra Indígena Itinerante.

⁸ Diretor do Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio).

Para Marcos Terena (apud Traldi, 2010), o problema do suicídio dos índios Kayowa, do Mato Grosso do Sul, obteve destaque nesse relatório, e atribui à “*falta de território, da autoestima, a perda da capacidade de gerar alimentos próprios e tradicionais gerando outras necessidades como problemas de saúde*” (Terena, apud Traldi, 2010).

Trata-se de uma realidade que está em desacordo com os direitos humanos proclamados, em especial do que prescreve a *Convenção Relativa aos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes* (OIT,1989), conforme segue:

Que assegurem aos membros desses povos o gozo, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades que a legislação nacional outorga aos demais membros da população;

Que promovam a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições;

Que ajudem os membros dos povos interessados a eliminar as diferenças sócio-econômicas que possam existir entre os membros indígenas e os demais membros da comunidade nacional, de maneira compatível com suas aspirações e formas de vida” (Art. 2º. §2º, “a”, “b” e “c” Convenção OIT n. 169, 1989).

A situação de pobreza vivenciado pelos índios é decorrente, segundo este relatório, do processo de colonização vivido, e está expresso no desemprego, analfabetismo e pela discriminação que eles vivenciam.

De acordo com Freire e Oliveira (2006), os estudos sobre estimativas da população indígena no Brasil, na ocasião da chegada dos colonizadores, são variados e apresentam dados aproximados entre 1.500.000 a 5.000.000 de pessoas, divididas em diversas etnias. Atualmente, Araújo (2006) considera que, em função do Brasil não ter um censo demográfico indígena, não se tem uma estimativa precisa do número dessa população. A autora apresenta, com apoio dos dados da FUNAI, que aproximadamente 215 povos vivem em aldeias, e por volta de 100 a 190 mil pessoas vivem fora das áreas indígenas, havendo indícios de que haja outros grupos que vivam isolados. Para Haag (2010), as estatísticas da população indígena não são precisas, apontando diferentes dados, dos quais: A Fundação Nacional do Índio – FUNAI em 2000, indicava aproximadamente 450 mil indígenas, o que representava 2% da população brasileira. Neste mesmo ano, o censo demográfico

do IBGE apresentava o número de 734 mil (4% da população) e os dados da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, indicavam 520 mil pessoas atendidas. Para Azevedo⁹ (apud Haag, 2010:86) “*É nítida a falta de sistemas de informações populacionais mais detalhadas para orientar e avaliar as políticas públicas para os índios,*” contudo, esta pesquisadora indica que há estimativas que apontam para o aumento das populações indígenas no Brasil, que devem ser confirmadas no Censo Demográfico de 2010.

A PNAD/IBGE de 2008, aponta que 0,3% da população brasileira se autodeclarou indígena.¹⁰ Para o indígena da etnia Baniwa, Luciano (2006), as diferenças nos dados sobre a população indígena se dá em função dos métodos diferentes para obtê-los. Segundo o autor, os dados da FUNAI e da FUNASA consideram:

[...] geralmente as populações habitantes de aldeias localizadas em terra indígenas reconhecidas oficialmente. Nos dados da FUNAI e da FUNASA, portanto, não está contabilizado o grande número de indígenas que atualmente reside nas cidades ou em terras indígenas ainda não demarcadas ou reconhecidas, mas que nem por isso deixam de ser índios. O IBGE utilizou o método de auto-identificação para chegar aos seus números, o que parece ser mais confiável e realista. Além disso, ainda existem povos indígenas brasileiros que estão fora desses dados, inclusive os do IBGE, e que são denominados “índios isolados”, ou índios ainda em vias de reafirmação étnica após anos de dominação e repressão cultural (Luciano, 2006: 27-28).

⁹ Para a antropóloga e demógrafa Marta Maria Azevedo (apud Haag, 2010), pesquisadora do Núcleo de Estudos de População (NEPO) da UNICAMP, os critérios censitários para estimar a população indígena no Brasil variam e não há informações atuais precisas, o que leva a que se desconheça “*a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas, não sabendo sequer quantos povos ou línguas nativas existem*” (Azevedo apud Haag, 2010:86). Contudo, esta pesquisadora indica que as mudanças incluídas no Censo Demográfico de 2010, irá possibilitar observar o crescimento da população indígena no Brasil, suas etnias e línguas, que as estimativas apontam para 1 milhão de pessoas. Analisamos o formato do questionário do **Censo Demográfico de 2010**, que se encontra disponível em <<http://www.ibge.gov.br/censo2010/questionarios.php>>, e apresenta uma novidade para a contagem da população indígena. Nos dados sobre cor/raça, mantém as cinco categorias adotadas pelo IBGE nas pesquisas censitárias anteriores (branca, preta, amarela, parda e indígena), mas traz **questões em desdobramento**, para a pessoa que se autodeclarar indígena, sendo as seguintes questões a serem feitas na sequência:

- a) Você se considera indígena?
- b) Qual é a sua etnia ou povo a que pertence?
- c) Fala língua indígena no domicílio? (considerar também o uso da língua de sinais)
- d) Qual (is)?
- e) Fala português no domicílio? (considerar também o uso da língua de sinais)

Segundo Mendes (apud Haag, 2010), espera-se que esse novo formato, diferente dos censos anteriores, possibilite recensear os indígenas, pois “*como eles são minorias, tendem a desaparecer nas estatísticas quando suas respostas ficam restritas a uma amostragem*” (Mendes, apud Haag, 2010). Martins (apud Haag, 2010), também considerar um avanço essas introduções no Censo/2010, que tem a finalidade de “[...] *conseguir agora um retrato mais fiel e detalhado da realidade indígena brasileira nas categorias: etnias, distribuição geográfica, padrões de migração, faixa de renda, escolaridade, questões de saúde etc*” (Martins, apud Haag, 2010). **Futuras pesquisas podem ser realizadas a partir desses novos dados**, assim como irão contribuir para a implementação de políticas públicas específicas para os diversos grupos existentes no Brasil, o que certamente irá ajudar na superação da ideia genérica de indígena, que se construiu ao longo de nossa história, para dar visibilidade à sua sócio-diversidade (Brasil, 2010c).

¹⁰ Pelo Censo/IBGE “indígena” é a **pessoa que se declarou** como indígena ou índia.

Para Luciano (2006), a diminuição da população indígena, existente no Brasil, na época da colonização, é reflexo dos processos dizimadores colonialistas, o que promoveu quase um extermínio total dos seus grupos étnicos.

De fato, a história e testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios e outros que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes (Luciano, 2006:17).

Importante citar que, além da história de opressão e subjugo com que as pessoas negras e indígenas foram tratadas, suas trajetórias são marcadas por processos de resistências contra a escravização e as injustiças no Brasil, fato que a história oficial não evidencia. Ao contrário, foram construídos estereótipos e imagens inferiorizadas das mesmas, comumente reproduzidas nos sistemas de ensino.

Pesquisas realizadas sobre a representação de negros e negras em livros didáticos (Rosemberg, Bazilli e Silva, 2003) evidenciam a construção de estereótipos em torno da representação social dos mesmos. Por outro lado, há pesquisas que denunciam a total ausência de representação¹¹ de suas raízes culturais, dos valores civilizatórios africanos e sua influência na cultura brasileira.

No que tange a representação das pessoas indígenas, embora suas sociedades sejam diversas nos aspectos sociais, culturais e artísticos, dentre outros, a tradição curricular brasileira tem representado o indígena de forma generalista, vinculando sua imagem ao “primitivo” e como um artefato cultural do passado. Uma abordagem dessa natureza ignora a presença concreta do indígena nos dias de hoje na sociedade, não evidencia suas necessidades, seus processos de resistência, tampouco os conflitos pela questão territorial são explicitados.

Barbosa (2004), ao abordar a forma como o indígena é representado socialmente, nos fala da ótica do congelamento histórico do “outro” da seguinte maneira:

[...] o “outro” é representação. O inventamos, o excluímos e/ou nos apropriamos dele e frequentemente o congelamos no tempo

¹¹Para Silva Júnior (2002), foram realizados estudos quanto ao silenciamento para as questões raciais na escola, o que considera que não significa falta de discurso, visto que o silêncio corresponde forma de manutenção das diferenças, pois considera que o silêncio “[...] não é, em si mesmo uma ausência de discurso, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece apenas a uma das partes da relação racial.” Silva Júnior (2002: 49).

histórico, como fazemos com nossos índios. Sempre falamos dele no passado, mas apesar da destruição colonialista diversas tribos continuam vivendo aqui e agora, transcendendo o “paradigma do selvagem primitivo” (Barbosa, 2004).

Portanto, racismo, preconceito e discriminação existem no Brasil, e é preciso reconhecer a sua existência para poder superá-la. Suas manifestações encontram-se introjetadas nas concepções e nos valores sociais, culturais e artísticos hegemônicos e veiculados no currículo escolar, que não contemplam a diversidade cultural, presente na sociedade brasileira.

Paradoxalmente, em meio a essa realidade social desigual, o Brasil tem avançado no âmbito de suas leis, criando um aparato jurídico favorável à garantia dos direitos individuais, protegendo juridicamente o cidadão de ações preconceituosas ou discriminatórias em função de sua condição social, origem étnica, religiosidade ou quanto ao sexo, por exemplo.

Observa-se que a Constituição Brasileira de 1988 estabelece como um de seus objetivos fundamentais “*a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*” (Brasil, 1988). No entanto, convivemos diariamente com práticas racistas e discriminatórias em relação às pessoas negras e indígenas, às mulheres, aos homossexuais, aos idosos, aos deficientes, sendo tais práticas ideologicamente construídas e institucionalizadas. Nossa Constituição estabelece, ainda, como dever do Estado a “*proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional*” (Brasil, 1988). A evidência da diversidade cultural existente em nosso país não impediu a veiculação de padrões culturais e artísticos hegemônicos, com reflexos no sistema educacional brasileiro, favorecendo a visão eurocêntrica de cultura em detrimento da valorização e visibilização significativa das outras matrizes culturais, como por exemplo, a indígena e a africana, que também contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Tal situação representa uma violação dos direitos desses grupos, estando suas memórias e culturas, historicamente omitidas ou negligenciadas na organização dos currículos escolares, apesar de terem contribuído significativamente para a tessitura social, política, econômica e multicultural do Brasil.

Por estas razões, as políticas de *ação afirmativa*¹² são necessárias e urgentes para equalizar as distorções apresentadas entre brancos, negros e indígenas, contribuindo para a promoção da igualdade no acesso à educação, além de outros direitos sociais, políticos ou econômicos, dificilmente alcançados apenas pelas políticas universalistas de cunho meritocrático. Logo, o direito à diferença vem se firmando ao lado do direito à igualdade (Cury, 2002; Santos, 2003 e Piovesan, 2005), quando as situações de desigualdades, produzidas historicamente, tem impedido que pessoas ou grupos usufruam dos direitos subjetivos básicos.

No âmbito educacional, há ocorrência de algumas políticas públicas para a promoção da igualdade etnicorracial, como a política de cotas para negro/as e indígenas para ingresso nas universidades e as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, ao estabelecerem a obrigatoriedade da inclusão nos currículos das escolas brasileiras das temáticas ***História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígenas***. Tais medidas visam garantir aos mesmos, o direito assegurado no acesso ao ensino superior, bem como a inclusão do ensino de suas histórias e culturas no contexto escolar, contribuindo para o resgate das memórias dos povos africanos e indígenas, tornando explícitas as suas históricas contribuições na construção desse país.

As proposituras trazidas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 à LDBEN nº 9394/96, ampliam a visão restrita da representação de negros/as e indígenas na sociedade brasileira, pois estabelecem o estudo do resgate das suas contribuições nas áreas social, econômica e política. No entanto, para que haja respeito e valorização da diversidade na escola é fundamental que os indivíduos sejam, primeiramente, reconhecidos, pois o reconhecimento pelos outros é uma necessidade humana, visto que somos seres sociais. Para Candau (1997):

Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada (Candau, 1997:241).

¹²Conforme Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, *Ação Afirmativa* corresponde à medida “voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos” (CASHMORE, 2000:31). Para Gomes (2005), “as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (Gomes, 2005:51).

Esse reconhecimento vem se configurando num desafio para as equipes escolares na organização de seus currículos, pois a escola é um espaço social que tem favorecido a veiculação de padrões monoculturais, quer através da seleção de seus conteúdos, quer através de suas práticas pedagógicas, como por exemplo, as propostas de currículos únicos ou a valorização e constituição de classes homogêneas, na defesa de um discurso “facilitador” das ações docentes e da aprendizagem dos alunos, que vão sistematicamente promovendo a invisibilização de sujeitos e grupos, silenciando vozes, descolorindo a realidade de nossa tessitura cultural.

Portanto, realizar esta pesquisa com a temática da diversidade cultural nos estudos curriculares, no âmbito do ensino de Artes é importante, considerando que o Brasil tem sua composição étnica marcada por matrizes culturais diversas, **mas nem todas têm usufruído os mesmos direitos e nem alcançado os mesmos patamares sociais, políticos, econômicos ou têm sido suas culturas igualmente reconhecidas e incluídas nos currículos escolares.**

No campo do ensino de Artes, **há uma tradição curricular que valoriza, de forma hegemônica, os ideais das belas artes e dos cânones estéticos da cultura europeia, enquanto os estudos das culturas africanas e indígenas tem-se mantido restrito ao espaço do exótico, do folclórico e das efemérides.**

Considerando o todo exposto, **indagamos:**

- a) Os marcos legais têm potencializado as ações nas escolas, e de modo particular dos professores de Artes, para garantir a inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas no currículo escolar?
- b) Quando há ações implementadas na área de Artes, as mesmas evidenciam o rompimento com os padrões de abordagens estereotipadas, folclorizadas e preconceituosas no trabalho com essas temáticas culturais na escola?
- c) A educação das relações étnico-raciais, conforme dispõem o Parecer CNE/CP nº 03/2004, tem tangenciado as ações implementadas na área de Artes, para promover a problematização do racismo e dos processos discriminatórios promotores de desigualdade, no âmbito dos estudos dessas culturas?

1.2 Objetivos

A LDBEN nº 9394/96, alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, define em seu artigo 26-A a inclusão nos currículos das escolas brasileiras das temáticas *História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas*. Artes¹³ é indicada, no contexto da lei, como uma das áreas para a inclusão dessas temáticas culturais, sem deixar de fazer alusão à que devam ser abordadas no âmbito de todo currículo escolar.

Nesse sentido, este estudo tem o objetivo de verificar se, ou como, a inclusão do ensino das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas têm ocorrido no contexto do ensino de Artes. Foram pesquisadas as práticas dos professores e professoras que atuam na zona leste da cidade de São Paulo, visibilizadas através de suas narrativas, em consonância com as leis 10.639/03, 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para:

- a) Mapear e analisar as ações implementadas à luz dos referenciais teóricos dos estudos curriculares, da diversidade cultural e arte/educação;
- b) Identificar saberes e fazeres, dificuldades e possibilidades no processo de inclusão dessas temáticas, nessa área de conhecimento, para contribuir com os avanços nas pesquisas da área, subsidiar as práticas pedagógicas de arte/educadores e para estimular proposições de políticas públicas na área da educação, na perspectiva da diversidade cultural.

1.3 A abordagem metodológica

Pesquisar a inclusão do ensino das culturas de matrizes africanas e indígenas, no contexto do ensino de Artes, foi nossa opção nesse estudo, porque acreditamos na relevância dessas temáticas para a construção de um currículo culturalmente democrático, em que os conhecimentos mobilizados não se deem em detrimento de outros, bem como na importância de dar visibilidade às ações que estão sendo implementadas pelos professores e professoras de Artes nas escolas

¹³ No texto da Lei 9394/96, o nome referido é “Educação Artística”, contudo, a Resolução CNE/CEB nº 01/06, que altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, altera o nome para “Artes”, sendo, portanto, esta a denominação que usaremos nesse estudo quando nos referirmos ao nome desta área de conhecimento.

públicas que, muitas vezes de forma solitária, têm inserido no cotidiano das escolas uma ação contra-hegemônica aos padrões estéticos e culturais dominantes, ao levarem para sala de aula a diversidade cultural como um valor humano, ético e estético.

A trajetória metodológica para o desenvolvimento desse estudo está fundamentada na abordagem qualitativa que, segundo Chizzotti (2006):

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (Chizzotti, 2006:28).

Para Chizzotti (2006), “pesquisa qualitativa” é um termo genérico, usado para determinar aquelas que se apoiam na atribuição de sentidos e significados que são dados pelas pessoas aos fatos, num contexto de interação social. Compreende-se, nessa perspectiva, que a realidade é multiforme, fluente e contraditória, não havendo, portanto, um padrão único e rígido a ser seguido na abordagem qualitativa, conforme assinala este autor, e todo o processo é permeado pelas concepções, valores e objetivos que mobilizam a ação do pesquisador na trajetória da investigação.

Para Bogdan e Biklen (1994), os objetivos das investigações qualitativas focam mais “*a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação*” (Bogdan e Biklen, 1994:16), do que em responder questões prévias ou mesmo testar hipóteses. Nesse processo, o pesquisador obtém as informações por meio do contato direto com a situação a ser estudada, retratando-as pelo olhar dos participantes e tangenciando suas impressões pelo referencial teórico adotado para o estudo.

Pelos motivos acima expostos, bem como pela natureza do objeto de estudo, a abordagem qualitativa é mais adequada ao desenvolvimento dessa pesquisa, sem excluir, no entanto, dados quantitativos. Concordamos com Chizzotti (2006) ao reconhecer que “[...] *a distinção qualitativa-quantitativa é extremamente ambígua para caracterizar o sistema de convicções que orienta essa especificação das pesquisas*” (Chizzotti, 2006: 28).

Com a finalidade de operacionalizar este estudo, o desenvolvemos em etapas distintas, porém complementares. Trata-se de uma divisão apenas didática,

tendo em vista que os processos de desenvolvimento são interdependentes e as respectivas etapas apresentam uma relação de complementaridade e constituem-se de maneira única o *corpus* da pesquisa.

As etapas do processo correspondem ao que se segue.

1.4 A Revisão Bibliográfica

A revisão bibliográfica, uma etapa importante na trajetória metodológica, assumiu um caráter mais exploratório e de forma mais intensa nos primeiros anos de nosso estudo, sem, contudo, deixar de estar presente durante todo o processo, caracterizando-se pelo levantamento bibliográfico das produções e dos referenciais teóricos que fundamentaram nossas análises.

Utilizamos diferentes fontes bibliográficas, como livros, artigos, dissertações e teses. Considerando que a temática dessa pesquisa apresenta interface com diferentes campos teóricos – diversidade cultural, arte e currículo – além dos fundamentos legais, esta etapa foi de relevada importância para que se formulassem as inter-relações conceituais necessárias, visto tratar-se de um estudo que se situa num campo de confluências teóricas, que se imbricam e dão sentido aos seus propósitos.

1.5 A Análise Documental

Além da revisão bibliográfica, pertinente a este estudo, a análise documental foi um procedimento complementar, como fonte de coleta de dados. Conforme assinala Lüdke e Menga (1986), a análise documental é uma técnica que “*pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta*” (Lüdke e Menga, 1986:39). Sua inserção no contexto dessa pesquisa foi vinculada ao estudo dos documentos legais, preconizados em leis, diretrizes e documentos oficiais, conforme indicação abaixo:

- a) Tratados Internacionais de Direitos Humanos;
- b) Constituição da República do Brasil de 1988;
- c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 e as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 que a alteraram;

- d) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- e) O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- f) Dados e relatórios de pesquisas de órgãos governamentais e
- g) Outras Leis, Planos, Estatutos e documentos oficiais alusivos ao tema, que serão citados em seu contexto.

1.6 A Pesquisa de Campo

A investigação de campo foi realizada com o propósito de nos aproximarmos das experiências dos professores de Artes que atuam em escolas públicas situadas na zona leste da cidade de São Paulo, mediada pelas narrativas que fizeram de suas práticas pedagógicas, reveladoras de seus saberes e fazeres, desafios e possibilidades no que se refere à inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas em suas aulas, aspectos que pretendemos analisar no percurso da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na área de conhecimento de Artes.

Os dados da pesquisa de campo foram coletados em duas fases: primeiramente através da aplicação de um **questionário**, e num segundo momento através de **entrevistas**, conforme será descrito abaixo.

1.6.1 Primeira Fase da Pesquisa de Campo: Aplicação dos Questionários

A aplicação preliminar de questionários na pesquisa de campo teve o propósito exploratório, para mapear as ações implementadas pelos/as professores/as de Artes, para posteriormente selecionar os sujeitos para a fase seguinte, que se concretizou com as entrevistas. Entretanto, embora tenha sido um instrumento destinado para mapear as ações, a aplicação dos questionários não se esgotou nesse propósito, pois foi um importante instrumento de coleta de informações iniciais, possibilitou ver a dimensão do campo pesquisado, ofereceu

elementos para a definição de categorias temáticas e balizaram a escolha dos critérios para a seleção dos sujeitos para a segunda fase da pesquisa de campo.

Os questionários, apesar de suas desvantagens, conforme assinala Lakatos e Marconi (2002), como a incerteza em obter o retorno, ou sua devolução ocorrer tardiamente ou mesmo serem devolvidos com número de perguntas sem respostas, quando são bem elaborados e acompanhados por uma carta do pesquisador, onde são explicitados os objetivos, a relevância da pesquisa e a importância da colaboração dos sujeitos, esses cuidados, embora não garantam, aumentam as possibilidades do seu retorno. Assim, apostamos em sua potencialidade e procuramos elaborar um modelo de questionário¹⁴ que fosse visualmente atraente, contendo apenas as perguntas necessárias aos propósitos da primeira fase da pesquisa de campo, dispondendo-as numa ordem gradual de aproximação com o tema pesquisado e, na medida do possível, não dispensamos o contato pessoal para esclarecer os objetivos da pesquisa.

Realizamos um pré-teste com três professores e, após esse procedimento, reformulamos a tabela constante do item 9 do questionário, tornando-a mais objetiva.

A primeira fase da pesquisa de campo foi realizada no 2º semestre de 2008 e no 1º semestre de 2009, período em que foram feitos os contatos iniciais e encaminhados 126 (cento e vinte seis) questionários às escolas públicas estaduais e municipais, localizadas na zona leste da cidade de São Paulo, para que os/as diretores/as os divulgassem junto aos professores e professoras de Artes.

Considerando a abrangência geográfica da zona leste, delimitamos o encaminhamento dos questionários para as escolas localizadas nos distritos pertencentes às subprefeituras da Vila Prudente/Sapopemba, São Miguel, Itaim Paulista, Aricanduva, Itaquera e São Mateus, através das Diretorias Regionais de Educação - DREs. Encaminhamos, ainda, questionários para professores e professoras de Artes que atuam em escolas dos distritos de Artur Alvim e Cidade Tiradentes, que foram entregues por colegas com quem estes professores trabalham. A escolha da zona leste e dos distritos mencionados pautou-se em dois critérios:

¹⁴ Apêndice B, p.258.

- a) informações preliminares sobre a existência de professores de Artes que desenvolviam/desenvolvem projetos em escolas dessa região, voltados para a inclusão das temáticas pesquisadas e
- b) acessibilidade que tivemos junto aos órgãos regionalizados de educação.

Os questionários foram acompanhados de uma carta de apresentação¹⁵ para os/as diretores/as de escola, onde nos identificamos e expusemos o título e os objetivos da pesquisa, o caráter opcional do preenchimento e/ou devolutiva dos questionários e o nosso compromisso ético de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Vale ressaltar que, na introdução do questionário, também expusemos os aspectos acima mencionados. Ao final desse processo, obtivemos o retorno de **62 (sessenta e dois)** questionários respondidos (49.2%), que iremos utilizar como número de referência para compor a amostra da primeira fase desta pesquisa.

O questionário aplicado possui perguntas abertas e fechadas, referentes ao perfil dos sujeitos nos quesitos: sexo, idade, cor/raça, no âmbito profissional, quanto à formação, atuação profissional em rede de ensino, localização da escola onde trabalham, nível e modalidade de ensino em que lecionam e tempo de atuação como professor/a de Artes. Com as perguntas foi possível verificar o conhecimento dos sujeitos em relação às leis 10.639/03 e 11.645/08 e às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. No bloco final do questionário, foram inseridas questões para verificar se os/as professores/as de Artes, participantes da pesquisa, trabalhavam com as temáticas indicadas nas leis, como eram desenvolvidas em suas aulas ou quais fatores têm impedido o trabalho com as mesmas. No último item foi citado que, se o/a professor/a desejasse relatar pessoalmente a sua experiência, que ele/a poderia, opcionalmente, deixar seu nome, telefone ou e-mail, para um contato. Dos 62 (sessenta e dois) professores que responderam os questionários, **35 (trinta e cinco)** se identificaram, e isso permitiu que os contatos para a fase seguinte da pesquisa fossem feitos.

¹⁵ Apêndice A, p. 257.

1.6.2 Segunda Fase da Pesquisa de Campo: As Entrevistas

Essa fase da pesquisa de campo foi realizada no 2º semestre de 2009, com a finalidade de aprofundar as informações coletadas nos questionários. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, ou focalizadas, (Alves – Mazzotti, 1998) e foram realizadas a partir de um roteiro¹⁶ básico, mas não de caráter rígido, servindo apenas para indicar os tópicos e criar uma sequência lógica nos assuntos, mas com flexibilidade suficiente para permitir fazer adaptações, conforme assinala Lüdke e Menga (1986).

Para Alves – Mazzotti (1998), as entrevistas qualitativas assemelham-se muito a uma conversa e são pouco estruturadas, sem uma ordem rígida estabelecida.

Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (Alves – Mazzotti, 1998:168).

O roteiro proposto para a entrevista foi dividido em quatro partes, sendo:

I PARTE - O contexto legal: Onde o sujeito pôde falar de suas impressões e conhecimentos sobre as leis 10.639/03, 11.645/08 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, o impacto das mesmas no cotidiano da escola e na sua prática pedagógica e do destaque dado à área de Artes no contexto das citadas leis.

II PARTE - A formação continuada: Observamos, a partir da análise dos dados dos questionários, como veremos oportunamente, que poucos professores informaram ter participado de cursos voltados para as temáticas culturais de matrizes africanas ou indígenas. Entretanto, e de maneira inversamente proporcional, a maioria informou já ter desenvolvido trabalhos com essas temáticas. Nesse sentido, a intenção de inserir este item na entrevista foi pontuar essa questão, direcionando-a de maneira diferente para aqueles que já realizaram algum tipo de curso de

¹⁶ Apêndice D, p.262.

formação e para os que informaram não ter participado. Para aqueles que já participaram de cursos de formação a proposta foi para que eles falassem sobre a época de sua realização, quem subsidiou sua realização e se ajudou na implementação do trabalho desenvolvido. A proposta para aqueles que informaram não ter realizado cursos foi para que falassem dos motivos da sua não participação e da sua iniciativa em desenvolver um trabalho com as temáticas da pesquisa, mesmo não tendo participado de cursos específicos na área. Para os dois grupos foi perguntado se nas escolas onde atuam há ações de formação voltadas para as temáticas da pesquisa.

III PARTE – O relato de uma experiência: Esta parte foi o momento fundamental de nossa entrevista. O/a professor/a pôde aprofundar o relato sucinto que fez de sua prática pedagógica no questionário, descrevendo as motivações, as ideias iniciais, a sua implementação, a escolha da linguagem artística usada como suporte para a realização do trabalho, o envolvimento dos alunos, de outros professores, se houve dificuldades no processo, o impacto no cotidiano da escola, sua avaliação geral de todo o processo e para o seu crescimento profissional e pessoal, dentre outros aspectos mencionados nesta parte do roteiro.

IV PARTE – Outros comentários: Destinado para os comentários complementares que os/as professores/as quisessem relatar, ou para retomar algum outro aspecto que quisessem enfatizar.

A entrevista é um instrumento básico para a coleta de informações em pesquisa de abordagem qualitativa e *“pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário”* (Lüdke e Menga, 1986:34). Nesse sentido, a segunda fase da pesquisa de campo complementou a primeira, pois, a partir da análise dos dados dos questionários aplicados na primeira fase, foram selecionados os sujeitos para a fase seguinte, com o objetivo de aprofundar as informações coletadas preliminarmente.

Os critérios para a seleção dos sujeitos para as entrevistas foram:

- a) A manifestação expressa no questionário em querer continuar na pesquisa;

- b) Potencialidades dos relatos apresentados em relação às práticas implementadas;
- c) A temática trabalhada, objetivando equilibrar os trabalhos referentes às matrizes culturais africanas e indígenas na amostragem;
- d) A linguagem artística usada como suporte para os trabalhos, com o objetivo de selecionar trabalhos realizados em diferentes linguagens;

Com base nesses critérios, selecionamos **7 (sete)** relatos, sendo de **seis professoras** e de **um professor**. Procuramos nos aproximar dos mesmos para construir uma relação interpessoal favorável e de confiança recíproca, para que as entrevistas fossem realizadas e atingissem os objetivos esperados.

Inicialmente, entramos em contato para uma conversa informal, que se deu de duas formas: por e-mail e telefone. Para os/as professores/as que deixaram apenas seus endereços eletrônicos, encaminhamos um e-mail agradecendo a sua colaboração em ter respondido o questionário, convidando-os para continuar participando da pesquisa, e expondo quais foram os critérios adotados para a seleção dos sujeitos para as entrevistas. Com aqueles/as que informaram o número do telefone, entramos em contato e procedemos de forma a garantir as mesmas informações que encaminhamos por e-mail aos demais, sendo que com a vantagem de manter um contato mais próximo. Os/as professores/as foram bastante receptivos, se disponibilizaram para a realização das entrevistas e essa postura me deixou bastante à vontade para iniciar o diálogo.

Para se obter os objetivos esperados com a técnica da entrevista como instrumento para coleta de informações, foram garantidos cuidados éticos nos procedimentos. Lüdke e Menga (1986) recomendam que sejam observadas uma série de exigências e cuidados quando da realização de entrevistas, tais como: que se tenha um grande respeito pelo entrevistado, incluindo nesse contexto a definição de local e horário de acordo com a conveniência do mesmo, a garantia de sigilo e anonimato, respeito pela sua cultura e valores, sendo fundamental que o entrevistador tenha uma escuta atenta e que estimule o fluxo natural das informações, garantindo um clima de confiança para que o entrevistado se sinta à vontade para expressar-se.

Além de se considerar os aspectos acima expostos, foi elaborado um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**¹⁷ onde foram indicados: a temática da pesquisa, seus objetivos, a garantia de sigilo quanto à identificação dos sujeitos e de suas instituições, a garantia de acesso às informações provenientes da pesquisa e quanto a liberdade do entrevistado retirar seu consentimento, caso optasse por isso a qualquer tempo, e informamos o nosso telefone e e-mail aos mesmos. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes, e, posteriormente, foram transcritas literalmente para a análise do conteúdo das narrativas.

Vale ressaltar, conforme citado anteriormente, que quando do encaminhamento dos questionários às escolas, os mesmos foram acompanhados de uma carta onde foram expostos os aspectos acima referidos, estando, também, no corpo do próprio questionário, as informações sobre a pesquisa e seus objetivos.

Esta pesquisa foi submetida, à apreciação do **Comitê de Ética em Pesquisa**¹⁸ da PUC/SP, estando seu protocolo de pesquisa aprovado por este Colegiado, em conformidade com a Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

1.7 Proposições técnicas para o tratamento das informações e análise dos dados

Para Alves – Mazzotti (1998), as pesquisas qualitativas geram grande volume de dados e o pesquisador precisa organizá-los e compreendê-los. Através de procedimentos contínuos, busca-se “*identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado*” (Alves-Mazzotti, 1998:170).

No contexto da abordagem qualitativa, este estudo assumiu caráter analítico e descritivo, sendo adotada a técnica da análise de conteúdo para a sistematização das informações que foram coletadas, e proceder à análise dos dados.

Segundo as orientações de Bardin (1977):

¹⁷Apêndice C, p.260. **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**: Anuência do sujeito, autorizando sua participação voluntária na pesquisa (Resolução 196/96 – Conselho Nacional de Saúde, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos).

¹⁸ Apêndice E, p. 264.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977:31).

Aspecto importante a ser considerado nos procedimentos metodológicos, que envolvem a análise de conteúdo, é a sistematização do material analisado, que deve ser norteada pelos objetivos da pesquisa e pelo seu referencial teórico. Nesse contexto, a leitura analítica constitui-se instrumento e condição para que o pesquisador proceda à organização das informações e analise os dados já sistematizados.

Para Bardin (1977), a organização da análise de conteúdo se operacionaliza em torno de três pólos, por ela denominados de: *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados*.¹⁹ Os pólos descritos pela autora, não apresentam rigidez cronológica, conforme o exposto abaixo:

Estes três factores, não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objectivos, ou, inversamente, o objectivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices. A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por actividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos (Bardin, 1977:96).

a) A Pré – Análise

Uma Pré-Análise das informações corresponde o ponto de partida e a fase de organização em que o pesquisador tem o contato inicial com os documentos, objetivando conhecer o texto, “*deixando-se invadir por impressões e orientações*” (Bardin, 1977:96). O pesquisador deve tangenciar o material coletado com os objetivos de sua pesquisa. Esta fase possui três finalidades básicas: a escolha dos

¹⁹Nesta pesquisa, optamos em adotar o termo *tratamento das informações e análise dos dados*, em substituição ao terceiro pólo, descrito por Bardin como *tratamento dos resultados*, por considerarmos que os resultados sejam produtos que emergem a partir do tratamento das informações coletadas, que se dá *a priori* aos dados obtidos.

documentos, a formulação de hipóteses e objetivos, a elaboração de indicadores que irão subsidiar a análise na fase final.

b) *Exploração do Material*

Representa a fase da análise propriamente dita, através de procedimentos de codificação, que irão ajudar na análise e compreensão do texto. Para Bardin (1977), o tratamento dado ao material analisado é uma ação de codificar, que:

[...] corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (Bardin, 1977:103).

Nesse processo, a técnica de análise é enquadrada dentro do quadro teórico adotado pelo pesquisador, que irá subsidiar a análise feita, considerando existir um “*elo entre os dados do texto e a teoria do analista*” (Bardin, 1977:103), com objetivo de compreensão do material analisado.

c) Tratamento das informações e análise dos dados

Parte-se da premissa de que as informações são tratadas para gerar dados significativos e válidos. A partir dos dados que emergirem do processo de tratamento das informações, o pesquisador poderá analisá-los, vendo suas constâncias, regularidades, referências e analisá-las à luz dos referenciais teóricos selecionados e dos objetivos da pesquisa.

A pesquisa de campo realizada para operacionalizar este estudo, conforme já informado, pautou-se em dois procedimentos: a aplicação de questionário e realização de entrevista. As informações que foram coletadas através desses dois instrumentos constituem o nosso **texto** para análise. Entretanto, outros documentos,²⁰ indicados no item “*análise documental*” desta pesquisa, previsto em seus procedimentos metodológicos, também se configuram textos complementares.

Para Chizzotti (2006), os diferentes significados que podem estar explícitos ou ocultos em um texto, podem ser analisados através da técnica da análise de conteúdo, o que possibilita a construção através das unidades que o compõe, que

²⁰ Tratados Internacionais, Leis, Diretrizes, Dados de Pesquisas, entre outros documentos institucionais.

dentre outras, situam-se as **categorias**.²¹ Estas são formas de agrupamento das informações por meio de frequências e constâncias que emergem como possibilidade de análise.

As palavras estão reunidas em torno de *categorias*, ou seja, de um conceito ou atributo, com um grau de generalidade, que confere unidade a um agrupamento de palavras ou a um campo do conhecimento, em função da qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado [...]. A eleição das categorias é fundamental para se atingir os objetivos que se pretende, pois devem estar claramente definidas e serem pertinentes aos objetivos pretendidos na pesquisa, a fim de condensar um significado a partir de unidades vocabulares. A definição das categorias depende da natureza da pesquisa e das particularidades dos dados, razão pela qual nem sempre é fácil definir as categorias de antemão (Chizzotti, 2006:117).

A partir da análise dos textos selecionados para esta pesquisa, os eixos temáticos foram organizados, em função das singularidades e constâncias nas falas dos sujeitos, conjugadas com os objetivos desta pesquisa. Os dois instrumentos escolhidos para coletas de informações prévias – questionários e entrevistas - foram analisados conjuntamente, sempre que necessário, considerando que essas etapas constituem parte de um mesmo processo. Logo, nos procedimentos de categorização e análise dos dados dos questionários, fomos inserindo os dados das entrevistas, após comparações contextuais, conforme iremos observar na IV parte desta tese.

²¹Chizzotti (2006) apresenta as unidades elementares por meio das quais é possível extrair o sentido de um texto, a saber: palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias, temas e semantemas.

II PARTE

CURRÍCULO, DIVERSIDADE CULTURAL E ARTE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Este estudo se fundamenta na interlocução de três campos teóricos: currículo, diversidade cultural e arte. A abordagem adotada, para apresentar os aportes teóricos, **será pautada pela inter-relação conceitual** que esses campos apresentam em relação ao objeto desta pesquisa. Assim, o **currículo** em sua perspectiva crítica, a **diversidade cultural**, através dos estudos multiculturais e dos direitos humanos, e a **arte** em sua relação com o ensino nas escolas.

2.1 Reflexões sobre Currículo

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Michel Apple (2001:53)

Historicamente, o termo *currículo* tem tido diferentes interpretações na cultura escolar e nos meios acadêmicos, ocasionando uma pluralidade de definições, que trazem implícitas, em seu bojo, as concepções educacionais e os valores que emergem a cada época, sociedades e culturas específicas. Nesse sentido, abordar a questão curricular como um dos fundamentos teóricos, em uma pesquisa na área da educação formal, não é uma questão simples, devido à complexidade em torno do seu significado.

Buscando a raiz etimológica da palavra *currículo*, observa-se que a mesma advém da forma latina *currere* – correr (Goodson, 1995) e dentre outros significados corresponde a: caminho, percurso a seguir (Pacheco, 2005).

Apoiado nos estudos de Goodson (1995), referente a etimologia da palavra *currículo*, Ferraço (2006) destaca a relação que este autor faz entre o significado que o termo adquire, em função de sua origem etimológica, com a ideia de um curso

a ser seguido numa perspectiva prescritiva. Nesse sentido, destaca que ao se conceber uma definição de currículo, tendo como premissa o seu estrito significado, é impossível não relacioná-lo às questões de conteúdo prescrito.

De fato, sua análise leva-nos a concluir que, ao associarmos currículo a pista de corrida, ficamos limitados a uma visão de currículo que o toma como rota, trajetória, um curso a ser realizado, que pressupõe etapas, sequências, estágios, séries, níveis, padrões, comportamentos a serem garantidos na realização de tal curso ou trajetória. Nesse caso, é impossível dissociar currículo de prescrição, receita, manual, veículo, parâmetros norteadores ou algo parecido. Em certo sentido, aqui, currículo confunde-se ou reduz-se a programas, relação de temas, ementas de disciplinas, proposta ou grade curricular, manuais didáticos ou qualquer outro texto que contenha uma proposta prescritiva de conteúdos e metodologias a ser seguida (Ferraço, 2006:9).

Pacheco (2005) considera que o termo currículo não possui um sentido unívoco e sua definição não se traduz numa tarefa fácil, dado sua dimensão complexa e ambígua, entretanto, entende que:

Apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados que pode ter dentro do sistema escolar, o currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efectivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional (Pacheco, 2005:35).

A definição de currículo não representa aspecto prioritário, haja vista tratar-se de uma realidade “*construída na multiplicidade de práticas concorrentes para uma mesma finalidade: a educação dos sujeitos em função de percursos de aprendizagens*” (Pacheco, 2005: 39-40). A questão central, na ótica desse autor, reside em responder **quem define esses percursos**, o que considero ser o ponto relevante na concepção de currículo numa perspectiva crítica, que revela o aspecto da não neutralidade em sua formulação.

Portanto, sem intencionar buscar definições fechadas para o currículo, tampouco ignorar sua natureza polissêmica, entendemos ser importante pontuar qual será nossa opção conceitual sobre o mesmo nesta tese, para explicitar o aporte teórico sobre currículo inerente ao nosso estudo. Para corroborar com esse propósito, elegemos como epígrafe inicial desse item, a citação de Apple (2001), que apresenta o currículo como resultado de um processo de **seleção de**

conhecimentos, não correspondendo a um elemento atemporal ou neutro, mas construído a partir dos contextos sociais e culturais que estão presentes na dinâmica de uma sociedade e nas ações intencionais dos sujeitos que a compõe, e que detém o poder de decisão. A concepção aqui expressa insere-se numa perspectiva crítica que, dentre outros aspectos, considera que **cultura, conhecimento e poder** estejam imbricados na questão curricular, e concebe o currículo como uma construção histórica, social e cultural, que deve ser entendido a partir da análise dos seus condicionantes econômicos, políticos ou ideológicos e em épocas e contextos sociais e culturais específicos.

Pacheco (2005) analisa a abordagem crítica de currículo como possibilidade de transformação das práticas pedagógicas, orientada pelos princípios de emancipação e comportamento crítico dos sujeitos presentes na escola.

A teoria crítica traz à realidade curricular os lados mais ocultos das práticas e sobretudo a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares [...]. Assim, a teoria crítica é situada no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois se trata de uma abordagem conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico (Pacheco, 2005:92-93).

Por outro lado, há uma forte tendência nos discursos oficiais sobre currículo e nos meios escolares, à sua vinculação, quase que restrita, à ideia de quadros curriculares com suas áreas de conhecimento e o rol de distintas disciplinas escolares, aos planos e programas de ensino ou sua relação com os diversos aspectos da prática pedagógica, como objetivos, métodos e processos de avaliação. Não se quer dizer que tais aspectos não sejam dimensões do currículo, entretanto, vistos sob o prisma de uma pseudoneutralidade prescritiva, encontram-se atrelados aos ideais de racionalização e controle do processo educacional, presentes nas obras de Bobbit (1918) e Tyler (1949), citados por Silva (2005)²² como modelos tecnocráticos e expoentes das teorias tradicionais de currículo, retratando-o como atividade mecânica, burocrática e neutra. De acordo com Souza (1999), a obra de

²² As obras desses autores, mencionadas por Silva (2005), refere-se: Bobbit, **The Curriculum**, 1918 e de Ralph Tyler, **Princípios básicos de currículo e ensino**, de 1949.

Tyler, por exemplo, influenciou os estudos sobre currículo no Brasil, especialmente na década de 70, mas os seus postulados encontram-se presentes na cultura escolar nos dias de hoje, como herança histórica da tendência tecnicista preponderante naquela época.

Silva (2005), ao fazer uma análise comparativa das teorias tradicionais e críticas sobre o currículo, considera que os modelos tradicionais estão restritos à dimensão técnica **do como fazer**, enquanto que para as teorias críticas o foco recai na compreensão sobre **o que o currículo faz**.

Os estudos, no campo da teoria curricular numa perspectiva crítica, apontam que o caráter da não neutralidade, e de sua estreita relação com a cultura e as relações de poder, que se estabelecem no interior de uma sociedade, ainda possuem poucos ecos nos espaços escolares, apesar da crescente produção teórica na área.

Para Candau e Moreira (2008), a familiaridade que os sujeitos que atuam nas escolas e nos sistemas educacionais têm com a palavra *currículo*, tão presente em conversas, palestras, em textos acadêmicos, nos discursos e propostas curriculares oficiais, pode ser uma explicação para que não haja uma dedicação maior na reflexão sobre o sentido do termo. Assim, a compreensão dos sentidos e significados sobre as questões curriculares, não assume o espaço da práxis e não proporciona a problematização sobre **o que** e **o como ensinar**, com a relação do conhecimento veiculado no contexto social e cultural mais amplo.

As teorias críticas revelam a não neutralidade e o caráter seletivo do currículo, o que pressupõe refletir sobre as relações de poder e as esferas de decisão que legitimam o conhecimento, com base em interesses de grupos hegemônicos na sociedade.

Para Apple (2001):

A decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (Apple, 2001:53).

Este autor faz uma análise das relações entre dominação econômica, cultural e currículo escolar, e através do conceito de **currículo oculto** mostra como o

conhecimento reproduzido e produzido na escola, contribui para manter as desigualdades sociais. Apple (2006a) considera que através de um processo ideológico são legitimadas as hegemonias em torno de padrões sociais, culturais, políticos e econômicos.

Considerando que o currículo reflete valores, concepções e ideologias acerca dos conhecimentos, é fundamental que se tenha uma atitude crítica acerca dos mesmos, bem como saber identificar seus condicionantes sociais e suas formas culturais específicas. Neste sentido, assumir uma postura crítica em relação aos conhecimentos selecionados e veiculados nos currículos (oficiais ou não) torna-se um imperativo, que requer compromisso profissional e ético dos profissionais da escola (Pacheco, 2005), em especial das escolas públicas, onde estudam os sujeitos pertencentes às minorias excluídas. Esta é uma premissa básica que a teoria crítica pressupõe.

Corroborando estas reflexões, Goodson (1995) retrata que:

O currículo não é construído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos [...]. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (Goodson, 1995:10).

Tais conhecimentos, portanto, são valores culturais específicos de cada grupo e no contexto da educação escolar, são mobilizados em função do projeto sociocultural que se pretende instituir de forma hegemônica. Nessa mesma linha de pensamento, Sacristan (1998) considera que as instituições escolares são organizadas a partir de um **projeto cultural**, e define currículo da seguinte maneira:

Propomos definir o currículo como um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (Sacristan, 1998:34).

A definição de Sacristan (1998) desvela o caráter intencional que permeia a organização curricular das instituições escolares, que a partir de um projeto cultural define a seleção de seus conteúdos, segundo os interesses e valores de quem os escolhe. Seguindo seu raciocínio, o projeto cultural realiza-se vinculado à

condicionantes políticos, administrativos e institucionais determinados, com pressupostos e concepções próprias, que se refletem no currículo escolar.

O processo de selecionar, portanto, implica fazer escolhas, eleger uns e não outros. Nesse sentido, os conteúdos que são “eleitos”, tornam-se hegemônicos, enquanto outros ficam “silenciados”. Na perspectiva de Santomé (1998, 2002), essas omissões de conteúdos nos currículos são denominadas pelo autor como “**vozes ausentes**” e “**culturas negadas e silenciadas**”, na seleção curricular. Este conceito mantém paridade com o conceito de **currículo oculto** (Apple, 2006a), onde o **não dito** é manifesto e expresso pela sua negação. As ausências são perceptíveis, por que representadas por sujeitos concretos, que estão presentes nas escolas, mas ausentes em suas representações: as minorias étnicas, pessoas deficientes, homossexuais, negros/as, enfim, sujeitos portadores de identidades singulares, inseridos num contexto cultural que os invisibiliza e silencia.

Quando analisamos detalhadamente os conteúdos que são objeto de atenção explícita na maioria das instituições escolares e nas propostas curriculares, chama nossa atenção a presença abusiva das denominadas culturas hegemônicas. As culturas ou as vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estrutura importante de poder, costumam ser silenciadas, ou mesmo estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1998:131).

O autor pontua que para haver o resgate das *culturas negadas* no currículo escolar, não basta a inclusão de “*uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo*” (Santomé, 2002:172), tampouco que se restrinja às ações pontuais, desenvolvidas em determinadas épocas do ano, o que considera como práticas denominadas pelo autor de “**currículos turísticos**”, que consiste em introduzir nas aulas “*unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural*” (Santomé, 2002:173). O autor considera que este tipo de abordagem esporádica, serve para reproduzir o silenciamento das culturas negadas, mantendo sua marginalização no currículo. Neste sentido, descreve o que caracteriza a existência de um **currículo turístico**, indicando os seguintes aspectos:

a) **A trivialização**, quando a abordagem feita em relação aos estudos dos grupos culturais negados, se dá de forma superficial e banal, enfocando os aspectos

“*turísticos*”, com exclusividade nos aspectos de suas festas, comidas típicas, decorações, habitação e outros aspectos comumente caracterizados como folclóricos (Santomé, 2002).

b) Como *souvenir*, caracterizada pelo autor como o espaço que é reservado ao estudo das culturas negadas no currículo, tanto em termo quantitativos, como na forma de organização dos materiais disponíveis, estando limitados em momentos pontuais, como uma espécie de “*souvenir*” curricular, diante do enfoque que é dado aos aspectos da cultura dominante, assim exemplificado pelo autor:

Por exemplo, quando em todo o currículo de um curso ou de uma etapa educativa existe apenas um par de tarefas escolares referidas a essas temáticas. Ou, quando, dentre o total de livros da biblioteca existe apenas um livro no qual se contemplam essas dimensões multiculturais. Ou quando, entre um conjunto de recursos didáticos e de brinquedos existe, por exemplo, unicamente uma boneca negra, ou algumas castanholas que lembram a cultura cigana, ou um disco de rock (Santomé, 2002:173).

c) *Desconectar* o trato da diversidade cultural da realidade de vida dos/as alunos/as, focalizando apenas em datas comemorativas, comumente trabalhadas em apenas uma única disciplina, destaca Santomé (2002), estando no resto ano silenciadas.

d) A *estereotipagem*, que representa a abordagem com os temas relativos às culturas não hegemônicas por meio da construção de imagens e comportamentos em relação às pessoas e grupos culturais distintos, inclusive para justificar sua marginalização. O autor exemplifica esse tipo de abordagem curricular no contexto da sociedade espanhola, pontuando esses aspectos:

Assim, as pessoas ciganas são discriminadas porque são ladras *por natureza* ou que, na melhor das hipóteses, só podem trabalhar naquilo para o qual estão dotadas, ou seja, cantar e bater palmas, ou em ofícios tradicionais, típicos de populações residuais e/ou marginalizadas: funilaria, cestaria, etc. Alega-se que o povo galego é desconfiado; o basco, teimoso; o andaluz, falso; o catalão, avarento, etc. Argumenta-se que as populações negras são primitivas, que ainda precisam *evoluir* e que seu melhor ambiente para viver é um selva frondosa e em estado selvagem, que não têm necessidades vitais e culturais tão urgentes quanto nós [...] (Santomé, 2002: 174).

Fazendo uma analogia com a realidade brasileira, as proposições de Santomé (2002) servem para analisar os inúmeros estereótipos que foram construídos, por exemplo, em relação às populações negras e indígenas nesse país. Criou-se a representação do indígena preguiçoso, primitivo, dentre outras adjetivações pejorativas, e do negro subserviente, forte, portanto mais “talhado” para o trabalho braçal. Na atualidade, a representação desses sujeitos não modificou muito no currículo escolar, ou são silenciados, ou são visibilizados de forma estereotipada e folclórica.

e) A tergiversação²³ é compreendida por Santomé (2002), como a forma mais perversa de abordagem curricular da representação do outro. Nessa perspectiva, as histórias são ocultadas, para não apresentar o seu real significado, para ceder espaço à formulações racistas e preconceituosas que naturalizam as desigualdades. Nesse âmbito, o autor cita as teorias racistas que foram usadas para classificar as pessoas negras como intelectualmente inferiores, por isso não obtinham o sucesso escolar, deixando de incidir sob a produção social das desigualdades, que se pautam em causas múltiplas, como as políticas e econômicas, por exemplo. Assim, as desigualdades não são problematizadas no currículo a partir da ordem socioeconômica excludente, mas sua abordagem se dá na perspectiva individualizada e centrada no estereótipo do sujeito construído. Logo, “*se existem grupos marginalizados ou oprimidos é devido à sua inferioridade genética, à sua vagabundagem, a sua maldade inata, etc.*” (Santomé, 2002:174).

Para romper com o círculo de exclusão e silenciamentos, que tem omitido dos currículos escolares os saberes e fazeres de grupos não hegemônicos, desconstruindo imagens estereotipadas e inferiorizadas, o/a professor/a precisar ter uma postura crítica e estar comprometido com a construção de uma escola pública de qualidade democrática, entendendo, aqui, por qualidade democrática uma realidade curricular que dê visibilidade às diversidades presentes nos espaços escolares e nas culturas humanas. Dessa forma, possa contribuir para romper com o silenciamento ou com a abordagem circunstancial ou estereotipada da representação do outro, que não é o padrão que a cultura hegemônica veicula como conhecimento válido, por meio dos currículos oficiais.

²³ Com o sentido de usar de subterfúgios e evasivas, para promover um desvio do assunto principal e do seu foco.

2.2 Diversidade Cultural, Diferenças e Identidades

Muito mais do que um tema ou um conteúdo a ser incluído no currículo, a diversidade cultural é um componente do humano. Ela é constituinte da nossa formação. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes.

Nilma Gomes (2003a:73)

O conhecimento das outras culturas torna, pois, consciente da singularidade de cada cultura. As culturas indígenas não podem fechar-se para dentro de si mesmas, elas devem estar dispostas para aprender os novos conhecimentos e novas práticas de vida com as outras culturas não-indígenas. E os indígenas devem estar prontos para ensinar os seus conhecimentos e suas práticas de vida para os outros povos que queiram aprender. Logo, compreender os outros é fazer com que cada um conheça melhor a si mesmo.

Geraldo Ferreira (2007:84-85)

Concebendo *currículo* como recorte cultural ou **seleção de conteúdos culturais** (Forquin, 1993; Sacristan, 1998; Apple, 2001), fica em evidência o caráter da **não neutralidade** (Freire, 1998) que perpassa a sua constituição, fato que os autores da teoria curricular crítica apresentam. Logo, o processo de seleção implica em escolhas, o que desvela outro critério, igualmente tangente nesse processo – **as relações de poder**. Quem seleciona e faz os recortes daquilo que é considerado “**válido**” (Goodson, 1995) para incluir no currículo escolar, são sujeitos concretos, que estão inseridos num contexto sociocultural específico e tendem a legitimar a visão de mundo que, historicamente, tem se tornado hegemônica. Assim, as relações entre currículo e diversidade cultural apresentam-se imbricadas, na medida em que o primeiro reflete o segundo, pelos processos de seletividade dos conhecimentos, que norteiam sua constituição, e ainda, pela forma como estes são reorganizados e reestruturados na escola (Forquin, 1993). Cabe questionar, contudo, o caráter “parcial” desse reflexo, que não tem visibilizado de forma democrática a diversidade cultural presente nas sociedades. Nesse contexto, emerge a necessidade de se discutir o papel da escola frente à diversidade cultural, bem como o entendimento que se tem sobre o seu conceito.

A concepção de **diversidade** pressupõe um fenômeno multifacetado, que articulada ao conceito de **cultura**, assumindo a forma conjugada “**diversidade cultural**”, amplia e potencializa em torno do seu significado a ideia do múltiplo, e rompe com as aparências imediatas de coisas ou fenômenos, para desvelar suas singularidades. Para Casali (2009:164), “*diversidade é uma astúcia do sistema-vida*”, que se manifesta em suas variadas formas, quer biológica, quer sociocultural. Inserido em seu meio ambiente, o homem transforma a natureza pela ação do seu trabalho, e ao fazê-lo, produz meios de subsistência, mas também cria e recria formas culturais específicas. Nesse processo de interação homem-meio, “os seres humanos foram fazendo-se humanos” (Casali, 2009), e relacionando-se, com a natureza e entre si, foram organizando seus modos particulares de produção da vida, diferenciando-se enquanto sujeitos e diversificando-se enquanto grupos distintos.

O significado semântico de **diversidade**, sob uma compreensão *stricto sensu*, agrega a ideia de **diferença**, de **não semelhança** (Ferreira, 2008). Nessa ótica, segundo Gomes (2003a), o seu entendimento poderia ficar restrito aos fenômenos mais aparentes, perceptíveis a olho nu, com forte ênfase nos aspectos da diferença, mas ocultaria sua complexidade. Esta autora pontua que, ampliando o seu significado, para agregar os aspectos **políticos** e **culturais**, passa a ser concebida em duplo sentido: como produto das construções culturais e das relações sociais e de poder, circunscritas numa temporalidade histórica.

Isso nos leva a pensar que, ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo [...]. Nesse sentido, a discussão a respeito da diversidade cultural não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual. Ela precisa incluir e abranger uma discussão política. Por que? Porque ela diz respeito às relações estabelecidas entre grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações (Gomes, 2003a: 72).

Assim, pensar em diversidade cultural implica considerar que, as relações sociais e culturais não escapam às relações de poder e de dominação, pois “*muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para*

dominá-lo” (Gomes, 2003a: 72). Fica em evidência, portanto, o “eu” e o “outro”, ou os “outros”, nesse processo, o que torna a noção de “**alteridade**” e de “**Identidade**”, conceitos importantes dentro do estudo sobre “**diversidade cultural**”.

Para Calhoun²⁴ (apud Munanga, 2003):

[...] não conhecemos nenhum povo sem nome, nenhuma língua e nenhuma cultura que não fazem, de uma maneira ou de outra, a distinção entre ela e a outra, entre “nós” e “eles”. [...] O conhecimento de si – sempre uma construção e não uma descoberta, nunca é totalmente separável da pretensão de ser percebido pelos outros (Calhoun, apud Munanga, 2003:38).

No campo da antropologia, as identidades são construídas (Munanga, 2003), portanto, são frutos de processos históricos e contextuais. Essa premissa leva, na sequência, à seguinte indagação lançada por Munanga (2003:39): “*como, a partir de que e porque*” as mesmas são construídas. Esse autor indica que a história, a geografia, a biologia, as estruturas de produção e de reprodução, os aparelhos de poder, a memória coletiva, as categorias culturais, dentre outros aspectos, constituem a materialidade para a elaboração de uma identidade.

Portanto, nossos vínculos sociais, culturais, nossa territorialidade, nossa ancestralidade, nossos papéis sociais, as posições que ocupamos nos planos hierárquicos da sociedade, são aspectos que influem naquilo que **vamos nos tornando**. Assim, é a partir da perspectiva histórica e em permanente processo de reconfiguração do sujeito, que se concebe aqui o conceito de identidade, o que se aproxima, igualmente, do conceito de cultura, ou invertendo a ordem, na dinamicidade das culturas as identidades se configuram e se (re)configuram umas em relação às outras.

Emerge, nesse contexto, a noção de **relação**, que está na base dos conceitos de diferença e identidade, visto que somos diferentes porque existe um “outro” exterior, com o qual me relaciono e do qual me **diferencio**. Assim, “*o que somos se define em relação ao que não somos*” (Câmara e Moreira, 2008:43).

Cuche (2002), evocando as concepções teóricas de Barth (1969),²⁵ pontua que as identidades são constituídas numa **ordem relacional** entre os grupos

²⁴Calhoun, Craig. **Social theory and politics of identity**. Oxford, Blackwell, 1994, pp.9-10.

²⁵Barth, Fredrik. Les groupes ethniques et leurs frontières. In: Poutignat, Streff-Fenart J. **Théories de l'ethnicité**. PUF, col. Paris: Le sociologue, 1995. p. 203-249.

sociais. Considerando esse aspecto, nossas identidades refletem os contextos onde nos situamos, nos relacionamos, as posições sociais que ocupamos, bem como **as imagens que os outros fazem de nós e projetam em nós**. Há, portanto, um aspecto educativo na constituição de nossa identidade, visto que aprendemos a “ser” com os “outros”, em processos relacionais.

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação (Cuche, 2002:183).

Cuche (2002) destaca, ainda, o caráter dialético que norteia o *contexto relacional* na produção de identidades, o que representa que a ideia de uma identidade não corresponde um dado imutável, fixo ou descontextualizado, mas existe num plano de influência recíproca.

Do ponto de vista semântico, **identificar** corresponde, também, **reconhecer** (Ferreira, 2008), indicando que, no processo de construção das identidades, o tema do **reconhecimento** emerge como outra categoria central. Logo, se a minha identidade está atrelada ao meu reconhecimento por parte dos outros, o **não reconhecimento** se traduz num dano para a constituição dos sujeitos. Para Munanga (2003):

[...] a falta de reconhecimento não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante [...]. Em nosso foro íntimo, somos todos conscientes de que nossa identidade pode ser formada ou deformada no decorrer de nossos contatos como os outros “doadores de sentido” (Munanga, 2003:45).

Assim, Munanga (2003), apoiado em Taylor (1994),²⁶ descreve que o reconhecimento dos sujeitos, por outros sujeitos, não é simplesmente uma cortesia, mas representa uma “*necessidade humana vital*”, visto que irá influir na percepção que o sujeito tem de si mesmo. Nesse sentido, os sentimentos de “superioridade” ou “inferioridade” são produtos de uma ordem **relacional hierarquizada, racista e discriminatória**, onde se projeta para a sociedade a imagem positiva de grupos e pessoas, concorrendo para que as mesmas tenham uma autoestima supervalorizada, ao mesmo tempo em que projeta do (para) “outro” uma imagem

²⁶ Taylor, Charles. **Multiculturalisme. Différence et Démocratie**. Paris: Aubier, 1994.

negativa, inferiorizada, o que concorre para sua baixa autoestima. O ideal de **beleza física** é um exemplo, dentre vários, que ilustra bem essa questão, visto que os cânones estéticos da cultura ocidental de matriz branca/europeia, tem se constituído como referência padrão. Fenótipo branco, cabelos lisos, olhos azuis “preferencialmente”, padrão de corpo “esbelto” e por aí vai a produção do imaginário “desejado”. Esses padrões são, reiteradamente, veiculados nos meios midiáticos, e as pessoas que não apresentam esses traços, que, portanto, estão fora do modelo validado, são comumente classificadas de “feias”, “exóticas” e outras adjetivações inferiorizantes. Isso tudo tem impacto na formação da identidade dos sujeitos.

No campo social, os mecanismos de produção das diferenças também concorrem para a produção das desigualdades socioeconômicas, e ao se projetar a imagem positiva de uns, em detrimento do/s outro/s, esse privilégio potencializa as condições para as suas conquistas. Da mesma forma, quando não ocorre o reconhecimento do outro, ou quando sua imagem é projetada como inferior, essas pessoas ficam em condições de desvantagens, visto que suas representações sociais se tornam obstáculo para o seu acesso e êxito nos diferentes campos sociais.

A diversidade é um dado das culturas, e os processos que legitimam determinadas referências culturais em detrimento de outras, são manifestações de poder, **que se instauram numa ordem antidemocrática**. Estas questões são de relevada importância para o campo educacional brasileiro, em especial no que concerne aos aspectos curriculares, considerando o fato de que, historicamente, tem sido implementado no Brasil um currículo monocultural, embora suas bases culturais estejam assentadas na diversidade. Além disso, as abordagens estereotipadas e inferiorizadas em relação às pessoas negras e indígenas, nos currículos escolares, incide diretamente na constituição das suas identidades, e ao se omitir ou tratar como clichê os seus valores civilizatórios, contribui para a invisibilização ou sub-representação de suas contribuições na formação do Brasil.

Romper com esse paradigma curricular excludente não é uma tarefa simples, mas eticamente necessária, e tem sido pauta de vários debates sobre educação e currículo, ocorridos em congressos, fóruns, tem fomentado a realização de pesquisas, publicação de artigos, livros, portanto, vem ganhando espaço nas mídias e também está sendo mencionado nos textos dos currículos oficiais. Essa tendência

é um dado revelador da necessidade de se reorganizar os currículos nas escolas brasileiras, fruto das lutas dos grupos sociais e das convergências dos debates internacionais contra o racismo e todas as formas de discriminação. Conforme destaca Câmara e Moreira (2008), assim como a produção das diferenças que inferioriza os sujeitos é um dado social e não natural, é possível se recriar uma nova ordem, após a desconstrução de estereótipos e preconceitos, sob bases mais democráticas.

2.3 Currículo e Diversidade Cultural: confluências conceituais e multiculturalismo

[...] toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.

Forquin (1993:14)

O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos – uma identidade cultural que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro, que implica na capacidade de estimular a criatividade do outro. Mas essas coisas ocorrem em contextos social e histórico, e não no ar puro e simples. Essas coisas ocorrem na história.

Freire (apud Passos, 2002:21)

Os processos educativos estão presentes nas dinâmicas culturais de sociedades distintas e se estabelecem pelas relações e interações dos indivíduos entre si, mediados pelos conhecimentos que são construídos e validados historicamente pelos sujeitos. Desse ponto de vista, educar passa a ter o mesmo sentido que “socializar saber”, ou como define Severino (2001), trata-se de um “**investimento intergeracional**”, cujo objetivo é inserir as novas gerações nas dimensões das práticas produtivas, políticas e simbólicas.²⁷ Nesse contexto, estão implicados os valores, as concepções e os modos singulares com que os indivíduos

²⁷Para Severino (2001) o conhecimento está intimamente relacionado com o sentido do filosofar, e o mesmo tem raízes sociais e históricas. Nessa perspectiva, esse autor descreve as três esferas das práticas que permeiam nossas ações: **prática produtiva**, que corresponde às relações do sujeito com a natureza. Denominada por trabalho, representa a base da existência humana; a **prática política**, considerando as relações do sujeito com a sociedade, situada na historicidade, e a **prática simbolizadora**, que representa a dimensão cultural, e revela um sujeito que cria símbolos e sabe lidar com os mesmos. A cultura, portanto, é uma construção sócio-histórica, visto que o homem é produtor e fruidor de bens culturais. Para Severino, as práticas produtivas e políticas tornam-se práxis através da mediação com a prática simbolizadora.

se relacionam com a natureza, sociedade e cultura. Para Severino (2001:53), “a humanidade, enquanto sujeito social se constrói na temporalidade histórica”, e a concepção de cultura, não é entendida de forma essencialista, como produto cristalizado de um tempo e pronto para ser transmitida como herança às futuras gerações, no entanto, ela pressupõe um processo de construção e reconstrução, que é contínuo e se renova.

Para corroborar esse entendimento, Pinto (1969:127) apresenta a concepção dialética de cultura e considera que “*é uma realização do homem coetânea à realização de si mesmo pela ação produtiva*”. Portanto, é o resultado do trabalho (prática produtiva) do homem exercido sobre a natureza a tal ponto de modificá-la, logo, é uma construção sócio-histórica que torna o sujeito produtor e também fruidor de bens culturais e artísticos.

Do ponto de vista da matriz antropológica em Geertz (1978) não existe natureza humana desprovida de cultura. Este autor vincula cultura a um sistema de significados, que são produzidos em contextos históricos e sociais específicos, mediados pelos sujeitos. Dessa forma, a cultura não corresponde a uma herança biológica ou um dado apriorístico ao homem, ocorrendo neste caso um processo de interdependência entre ambos.

Sem os homens certamente não haveria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens. Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, Hopi e italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial (Geertz, 1978: 36).

As particularidades culturais descritas por Geertz (1978) representam formas específicas de culturas, que somadas formam um cenário de diversidades culturais. Nesta perspectiva, a diversidade é uma realidade presente nas sociedades, que foi se configurando historicamente e ganhando novos contornos com o desenvolvimento socioeconômico no contexto da globalização.²⁸ Gadotti (1992)

²⁸ Fazendo uma rápida digressão para pontuar o processo de globalização, sem a intenção de fazer uma análise rigorosa e completa dos seus impactos na economia mundial e nas formas de produção contemporânea, importa-nos destacar que a mesma representa o novo patamar do capitalismo, que se impôs como ordem

avalia que a simultaneidade de formas culturais, circunscritas em um mesmo território, foi favorecida pelo processo urbano e industrial moderno, que promoveu o aparecimento de sociedades multiculturais, apesar dos seus grupos constitutivos não usufruírem dos mesmos direitos. No contexto da diversidade, o multiculturalismo surge como estratégia de atuação política dos grupos sociais, para mobilizar ações que respondam aos problemas decorrentes das desigualdades geradas nas sociedades culturalmente diversas.

Nesse panorama sociopolítico mundial, o surgimento de sociedades multiculturais, é também, consequência das alterações demográficas ocasionadas pelos fluxos migratórios, que tem evidenciado grandes desigualdades sociais e econômicas. Para Silva (2005), a atração que tem levado muitas pessoas em direção aos países ricos, deve ser vinculada às relações de exploração desses países sobre os demais, o que tem provocado grandes desníveis econômicos nas nações do mundo. Portanto, o multiculturalismo é antes de tudo um **fato**, um **fenômeno** que evidencia a multiplicidade de culturas presentes nas sociedades (André, 2006).

Para André (2006), o entendimento sobre multiculturalismo se dá em duas dimensões: enquanto **fenômeno** e enquanto **projeto**. Compreendido enquanto **fenômeno**, este termo tem paridade com o conceito de **diversidade cultural**, que se refere à evidência de diversas culturas. Nesse âmbito, André (2006) considera que seria melhor denominá-lo de **multiculturalidade**, como alternativa para evitar confusões no seu entendimento enquanto **projeto**, que pressupõe as maneiras de lidar com a diversidade. Esse autor considera que a existência de várias culturas implica em estabelecer um espaço de relação, que pode ser compreendido de várias formas numa sociedade, ou conforme menciona, “*mobilizam projectos diferentes de relação com os outros, na sua alteridade e na sua singularidade*” (André, 2006:7).

Para André (2006), formulações como “*cidadania multicultural*”, “*políticas de reconhecimento*”, “*colonização*”, “*assimilação*”, “*integração*”, descrevem, em suas concepções, as diferentes formas de se estabelecer as **relações** e lidar com a evidência da diversidade cultural, circunscrita num espaço social. Isso nos permite

econômica no mundo moderno, ganhou novos espaços e hoje domina a economia mundial, com múltiplos impactos nos contextos sociais, políticos, econômicos e no campo da cultura e sua diversidade.

compreender as diferentes maneiras de se entender o multiculturalismo, a partir das relações estabelecidas no trato com as diversidades. Richter (2000) usa o termo “**interculturalidade**” para definir a inter-relação entre as culturas, que representa a forma que ultrapassa o âmbito das relações pautadas na dominação, para abrir alternativas ao diálogo e reciprocidade. A existência da diversidade cultural não garante que as relações estabelecidas entre os sujeitos sejam efetivadas no âmbito da interculturalidade, e as diferentes formas relacionais entre os sujeitos no contexto das sociedades, aparecem nos discursos e nos debates sobre multiculturalismo. Nesse sentido, observamos que há diferentes posições e compreensões sobre o tema. Canen (2001) chama a atenção para o fato de que o uso do termo “multiculturalismo” é adotado por diferentes discursos, dentre eles os neoliberais, que valorizam a diversidade, contudo não questionam as desigualdades. Os estudos multiculturais não estão assentados sob uma mesma concepção teórica, por isso é importante que se explicita de que multiculturalismo se está falando.

Multiculturalismo corresponde a um “*corpo teórico*” e “*campo político*” (Canen e Oliveira, 2002), e as discussões em torno dessa temática foram (e são) precedidas pelas políticas de identidade, oriundas das lutas dos movimentos de grupos sociais e culturais excluídos, que têm dado visibilidade a realidade multicultural das sociedades. Nesse sentido, representa a corrente teórica e política com o objetivo de promover o reconhecimento identitário, conjugado com a justiça social. (Canen, 2001). Gonçalves e Silva (2006) pontuam que o multiculturalismo emerge como resposta aos processos autoritários, que impõem uma cultura sobre as demais, em países que veem a diversidade cultural com um problema para a unidade nacional.

Em suma, o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais (Gonçalves e Silva, 2006:17).

Torres (2001) cita os seguintes aspectos sob os quais o multiculturalismo pode ser analisado: enquanto **movimento social**, enquanto **educação multicultural e educação para a cidadania**. Enquanto movimento social, corresponde uma “*orientação filosófica, teórica e política*” (Torres, 2001:195), o que pode ser considerado como um **projeto político**. Autores como McLaren (2000a, 2000b) e Hall (2003), dentre outros de igual relevância, apresentam teorizações sobre diferentes tipologias para se compreender o multiculturalismo. Adotaremos

como base nesse estudo as formulações teóricas de McLaren (2000a, 2000b) e de Banks (2006) para apresentar as bases conceituais que incidem sobre os estudos multiculturais, enquanto projeto político e sua influência no campo da educação multicultural, sem desconsiderar a interlocução com outros autores. A partir da realidade americana, esses dois autores tratam da questão do multiculturalismo e da educação multicultural, e suas formulações teóricas contribuem para fundamentar nosso entendimento sobre o tema em sua relação com essa pesquisa.

McLaren (2000a, 2000b) destaca que, nos debates sobre as questões do multiculturalismo, seja imprescindível não separá-lo do contexto das experiências em que estão submetidos os grupos oprimidos. Para isso, aponta **diferentes tipologias** de multiculturalismo, cada uma com concepções singulares, conforme apresentamos a seguir:

a) *Multiculturalismo Conservador ou Empresarial*

Pressupõe a visão colonialista que inferioriza grupos sociais num processo de escravidão. Apoiado numa perspectiva etnocêntrica classifica grupos culturais diversos como “selvagens” ou “bárbaros”, considerados pertencentes a uma escala “inferior” da civilização. Tal tipologia encontra-se ajustada com as teorias evolucionistas transplantadas para o campo social (Darwinismo Social), que advogam que a humanidade é constituída por espécies que se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento social. Nesse sentido, as sociedades “evoluem” e se desenvolvem num mesmo sentido, partindo de um estágio “inferior” para um “superior”, apontando para a perspectiva de uma cultura única a ser atingida ao final das etapas evolutivas. Certamente que a cultura padrão (modelo) corresponde à do dominador, conferindo aos povos “não brancos”, como africanos ou indígenas, por exemplo, a categoria de “incivilizados”. Essas ideias estão nas bases das teorias racistas, que tiveram grande aceitação no Brasil. McLaren (2000a: 113) considera que *“um projeto particularmente ofensivo do multiculturalismo conservador ou empresarial é o de construir uma cultura comum”*, o que aproxima tal posição com uma forma de neocolonialismo, ao advogar a supremacia do homem branco sobre os demais e por promover a ideologia da **assimilação**, que se encontra na base das **relações estabelecidas** nesse modelo relacional. Aspecto correlato dessa perspectiva multicultural presente na contemporaneidade, é atribuir ao fracasso escolar causas ligadas à “carência cultural”, ou como descreve McLaren

(2000a), classificando crianças mal sucedidas na escola como possuidoras de “*bagagens culturais inferiores*”.

b) Multiculturalismo Humanista Liberal

Esta abordagem defende a existência de uma igualdade entre as pessoas, conquistada por meio de iguais oportunidades sociais e educacionais, o que permite a todos o direito de “*competir igualmente em uma sociedade capitalista*” (McLaren, 2000a: 119).

Tal visão considera que os sujeitos, independente de sua situação social, econômica, origem étnico-racial ou diferentes gêneros, possuem uma humanidade comum e são intelectualmente capazes, razão pela qual partilham dos mesmos direitos e oportunidades. Entretanto, são ignorados os condicionantes históricos em que são construídas as relações de poder e as diferenças nas sociedades capitalistas. Moreira (2003), referindo-se a essa tipologia destaca que:

Essa perspectiva pode ser criticada tanto por secundarizar a força das restrições estruturais, o que lhe confere um caráter ingênuo, como por desembocar na aceitação das normas e dos valores dos grupos privilegiados, que terminam preservados quando não se pretendem transformações sociais mais profundas (Moreira, 2003:86).

O postulado igualitarista, presente na tipologia do *multiculturalismo humanista liberal*, sustenta a premissa de que “*todos são iguais perante a lei*”, discurso presente nas formulações jurídicas, sob a influência dos tratados internacionais de direitos humanos, sobre os quais iremos discorrer na III Parte desta tese. De acordo com esta concepção, basta a proclamação formal de oportunidades iguais de direitos, para promover a igualdade, ficando em evidência o pressuposto meritocrático que permeia essa formulação, que **desconsidera a produção das desigualdades** com base na raça/etnia, classe social, gênero, dentre outros marcadores identitários.

Muitas críticas que são feitas ao multiculturalismo se baseiam nesse modelo tipológico, porque “reconhece” a existência da humanidade do outro, mas não dialoga com a produção das diferenças. Na essência, prevalece no imaginário a ideologia da “supremacia branca”, pressuposto do modelo “*Conservador ou Empresarial*”.

c) *Multiculturalismo Liberal de Esquerda*

Para McLaren (2000a), tal tipologia valoriza a diversidade cultural e considera que os discursos centrados na “igualdade das raças”, não tornam explícitas as particularidades culturais. Tal perspectiva apresenta uma **tendência essencialista** da diferença, ignorando o fato de que estas são produzidas historicamente em contextos sociais desiguais. McLaren (2000a) critica, ainda, por representar uma *“falsa crença de que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, garante previamente uma postura “politicamente correta”* (McLaren, 2000a: 121), dizendo em outras palavras, apenas os grupos oprimidos, por vivenciarem a experiência da opressão, ou *“experiência autêntica”*, usando aqui a expressão desse autor, teriam autoridade para advogar em causa própria.

Por seu caráter essencialista de cultura, as identidades são concebidas pela premissa da autenticidade, que se vinculam à sua raiz cultural, que por sua vez permanece inalterada. Nesse entendimento, subsiste aos condicionantes sociais e históricos, e nesse ponto de vista, essa compreensão se assemelha ao que Hall (1997) denomina por *“sujeito Iluminista”*,²⁹ onde as identidades são compreendidas como **essência** do sujeito.

d) *Multiculturalismo Crítico e de Resistência / Multiculturalismo Revolucionário*

O *Multiculturalismo Crítico e de Resistência*, corresponde às ideias defendidas por McLaren (2000a), o que posteriormente o autor denominou *Multiculturalismo Revolucionário* (2000b). Essas tipologias partem do princípio de que os indivíduos são sujeitos culturais e também políticos, que o multiculturalismo

²⁹ Considerando que as **políticas de identidade** estão na origem do **multiculturalismo** enquanto campo político, é importante pontuar como a ideia de identidade, historicamente, tem sido entendida em função do contexto da época. As formulações teóricas de Hall (1997) nos ajuda a entender esse processo nas sociedades ocidentais. Esse autor expõe três concepções de identidades que foram, durante o processo histórico, permeando os discursos em torno da constituição do sujeito, descrevendo-o, ora como **sujeito do Iluminismo**, ora como **sujeito sociológico** e depois **sujeito pós-moderno**. As três posições apresentam vertentes diferentes do ponto de vista teórico e, conseqüentemente, implicam concepções específicas de identidade. Para os propósitos deste texto, não temos a intenção de aprofundar os seus postulados e apresentaremos sucintamente o núcleo principal de suas ideias. Assim, de acordo com as ideias desse autor, o **sujeito do Iluminismo** apresenta-se como **portador de uma identidade fixa**, centrado em torno de si mesmo, e *“o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa”* (Hall, 1997:11), que deste ponto de vista, permanecia a mesma em sua existência. Na vertente do **sujeito sociológico**, este autor apresenta um **indivíduo que interage** com outras pessoas e que seu núcleo interior não é autosuficiente, assim *“a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade”* (Hall, 1997:11). A existência de um núcleo interior ainda persiste nesta concepção, e o que difere da ideia do sujeito iluminista, é que agora o sujeito se abre para as relações externas, com as identidades do mundo cultural ao seu redor, se vincula às mesmas *“tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis”* (Hall, 1997:11). O **sujeito pós-moderno** corresponde a terceira vertente descrita por Hall, cuja identidade apresenta-se como uma **“celebração móvel”**, visto que nesta concepção a identidade unificada é considerada uma fantasia. *“Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.”* (Hall, 1997:13). Para este autor, o sujeito moderno, concebido como uma unidade sólida e unificada, é descentrado e deslocado dessa posição estável.

deve resultar em mudanças econômicas e políticas para os grupos oprimidos, tendo como meta a justiça social.

O multiculturalismo sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior (...). A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas (...). O multiculturalismo de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual (...). O multiculturalismo de resistência não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de “diferença”. Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia (McLaren, 2000a,122-123).

Nessa linha de compreensão do multiculturalismo, a sociedade não está livre de conflitos ou é consensual (McLaren, 2000a), ao contrário, a tensão é a marca da democracia, e as relações sociais não são harmoniosas, mas se operam num campo de lutas políticas. Emerge nesse contexto, o que o autor denomina por “*pedagogia do dissenso*”, que está na base da concepção do *Multiculturalismo Revolucionário* (McLaren, 2000b). Essa perspectiva se coloca em oposição às vertentes liberais do multiculturalismo, que o autor critica, porque estão centradas numa política de pluralismo, que oculta às relações de poder e concorrem para perpetuar a manutenção dos privilégios na sociedade capitalista. Assim, ao veicular ideologicamente uma visão harmoniosa da sociedade, as proposições liberais do multiculturalismo tem servido para manter as desigualdades.

A noção errônea de que a democracia requer um acordo consensual evoca a imagem de uma sociedade que lembra um espaço vazio e congelado, um silêncio estruturado e sedimentado, no qual poder e antagonismo desaparecem (McLaren, 2000b: 294)

A perspectiva do *multiculturalismo revolucionário* mantém as críticas aos modelos liberais e avança para aprofundá-las e centrá-las no sistema capitalista, aos seus mecanismos de exclusão, que se reproduzem nos diversos setores sociais. As duas formulações, *Multiculturalismo Crítico e de Resistência* (2000a) e *Multiculturalismo Revolucionário* (2000b), têm por premissa a justiça social, entendendo que o reconhecimento da diversidade não deve se limitar à celebração da diferença, considerando que as bases de sua construção são as estruturas de poder. As tipologias de multiculturalismo, sob uma perspectiva liberal, não

evidenciam a existência dos conflitos que estão na base das lutas políticas e dos processos de resistência dos grupos minoritários. McLaren (2000b) propõe uma *pedagogia do dissenso* em oposição à ideologia do consenso tácito que os currículos tendem a apresentar como verdade.

Para Apple (2006a) as sociedades são apresentadas e estudadas na escola como um sistema cooperativo. A ideia de “**cooperação feliz**”, apresentada pelo autor, camufla o conflito interno que está no cerne das relações sociais e entre as classes. Em contrapartida, esse autor considera que, ao se abordar explicitamente a natureza do conflito nas diversas áreas do conhecimento, desenvolve-se nos alunos uma perspectiva política e intelectual que os capacita, minimamente, para perceber os determinantes ideológicos que legitimam as hegemonias dominantes.

Para ilustrarmos como as ideias da “cooperação feliz” estão presentes na sociedade brasileira, lembramos aqui a construção do mito da democracia racial, que apresenta um Brasil livre de conflitos etnicorraciais, apregoando uma convivência pacífica entre os grupos culturais formadores de nossa sociedade. Ortiz (2006:36) cita que “*Florestan Fernandes, ao tratar da questão racial no Brasil, afirmava que o brasileiro tem preconceito de não ter preconceito*”, sintetizando dessa forma que as relações raciais no Brasil são negadas através da ideologia da democracia racial. Complementando como Candau (2003), sob o prisma da ideologia da democracia racial:

[...] a escravidão no Brasil foi relativamente benigna (...). A crença em uma democracia racial construiu no imaginário da população o mito de uma sociedade harmoniosa, não-preconceituosa, que não se reconhece como racista e discriminadora. Enfim, um Brasil que seria um paraíso das raças. O desafio que se coloca nesse sentido, é continuar trabalhando para desvelar esse mito (Candau, 2003:19-21)

Compartilho da ideia de Moreira (2003) de que, apesar das concepções liberais reconhecerem, de alguma forma, a diversidade cultural em seus postulados, não fornecem subsídios que possam interferir na ordem social e econômica vigente, portanto, não promovem a democracia e a justiça social. Assim, a matriz crítica e revolucionária do multiculturalismo apresenta íntima relação com as teorias críticas do currículo, ao entender que as desigualdades são produzidas em contextos

sociais, econômicos e políticos desiguais e expressam relações de poder, assimetricamente construídas no interior das sociedades.

Um enfoque sobre as relações materiais e globais de opressão pode nos ajudar a evitar a redução do “problema” do multiculturalismo a simplesmente uma questão, atitude ou estado de espírito, ou como no caso da academia, a um caso de discordância textual ou guerra de discursos (McLaren, 2000a: 58-59).

Para além da guerra de discursos em torno da questão do multiculturalismo, mencionada por McLaren (2000a), que avaliamos que se dê pelo caráter polissêmico que envolve o seu conceito e uso indiscriminado de suas diferentes concepções, vemos de maneira positiva os assuntos relacionados à diversidade cultural e multiculturalismo estarem presentes nas produções acadêmicas do campo educacional, principalmente em relação aos estudos sobre currículo.

O **reconhecimento e valorização das identidades culturais**, presentes na sociedade brasileira através do sistema educacional, é um avanço político importante. Mas, reconhecer tem implicações práticas, e reclama por ações voltadas também para a promoção da igualdade, para promover a justiça social, conforme apregoa McLaren (2000a, 2000b). O respeito à diversidade cultural é fundamental, dar visibilidade às identidades culturais nos espaços escolares é um imperativo ético, mas tais aspectos não podem ser abordados dissociados de um tratamento que garanta o direito de acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente, caso contrário, estaremos contribuindo para a manutenção de uma política excludente, sob o rótulo da “inclusão”.

Para abordar essa questão, é necessário situar a educação multicultural em uma problemática mais ampla, além da política de inclusão. Ao fazê-lo, quero afirmar que um pluralismo multiculturalista que pareça incluyente pode estar, na verdade, fundamentado em discursos e práticas da exclusão estrutural. Além disso, é provável que esteja baseado em uma iniciativa homogeneizante, a partir de uma política do capitalismo branco, patriarcal e imperialista (McLaren, 2000b: 291)

As políticas de reconhecimento, portanto, implicam sair do campo das formulações teóricas e avançar para o campo de sua concretização. Touraine (1998)

traz as contribuições de Taylor³⁰ para o tema do reconhecimento, pontuando-a como categoria que não se esgota na relação interpessoal, contudo, “*pressupõe condições institucionais, sem as quais o próprio indivíduo não poderia se constituir como Sujeito*” (Touraine, 1998:82). Logo, o reconhecimento, nessa ordem, ultrapassa o campo do meramente relacional, para apresentar as bases concretas de sua realização. Nesse campo, o autor expõe o que está implícito na categoria do reconhecimento, que **são as garantias de condições políticas e jurídicas**, não promovendo somente as relações interpessoais, mas também o reconhecimento institucional.

Depreendo dessa formulação, que as políticas de ação afirmativa estão no âmbito das garantias de condições políticas e jurídicas mencionadas pelo autor, como as cotas para negros/as e indígenas nas universidades e as leis 10.639/03 e 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, pois se traduzem em ações concretas, com resultados passíveis de serem mensurados e avaliados. Incluir os conteúdos culturais de matrizes africanas e indígenas nas escolas, numa concepção crítica e revolucionária, tal como formulada por McLaren (2000a, 2000b), não deve se limitar à celebração da diversidade, sem questionar e problematizar a produção das desigualdades. Juntamente com os estudos das especificidades das culturas aqui mencionadas, deve se promover a educação das relações etnicorraciais, assim, dentre outros aspectos, essas ações tornam-se possibilidades de combater e superar as práticas pedagógicas excludentes, que tem alimentado posturas racistas e discriminatórias nas escolas.

e) Educação Multicultural

No campo educacional, o multiculturalismo tem a vertente da “educação multicultural”, cujas origens remontam ao final dos anos 60, na Europa e Estados Unidos, articulada e fomentada pelas lutas dos grupos minoritários pelo reconhecimento políticos dos seus direitos (Mason, 1999). Para McLaren (1998) o

³⁰ Touraine (1998) não cita diretamente uma obra específica de Taylor, e faz alusão ao trabalho desse autor nas questões que se referem à temática do reconhecimento. Como vimos anteriormente, Munanga (2003), também fez referência ao trabalho de Taylor, indicando a seguinte fonte: Taylor, Charles. **Multiculturalisme. Différence et Démocratie**. Paris: Aubier, 1994.

ensino multicultural nos Estados Unidos, representa a preocupação dos educadores que apoiavam os diversos grupos em suas lutas sociais, políticas e econômicas.

Atualmente, o ensino multicultural desenvolveu fortes ligações com os movimentos feministas e dos trabalhadores, com os movimentos dos povos indígenas e com organizações de gays e lésbicas. Dito de forma sucinta, a pedagogia multicultural é uma prática sócio-política, que é anti-racista, anti-sexista e anti-homofóbica (McLaren, 1998:09).

Para Banks (2006), a educação multicultural está intimamente relacionada à promoção da igualdade, e enfatiza que seu objetivo é promover uma reforma nas escolas e universidades, para proporcionar que alunos/as vivenciem a igualdade educacional. Para este autor, não basta, apenas, incorporar os conteúdos multiculturais nos currículos, mas pensar em reformas educacionais mais amplas, visto que as desigualdades existentes na escola são reproduzidas em seu *“currículo escolar, nos livros, nas atitudes e expectativas do professor, na interação aluno-professor, na linguagem e nos regionalismos lingüísticos valorizados nas escolas e na cultura da escola como um todo”* (Banks, 2006:17). Isso significa que a inclusão de conteúdos no currículo é importante, mas não é suficiente, avalia este autor, e propõe suas formulações teóricas para a educação multicultural, apresentando-as em cinco dimensões que são articuladas, denominadas pelo autor com as seguintes tipologias, que apresentaremos sinteticamente a seguir:

a) Integração de conteúdos

Banks (2006) considera que, em muitos casos, a educação multicultural é concebida **apenas** como integração de conteúdos. Neste sentido, há certa tendência em atribuir a determinadas disciplinas, como Letras ou Estudos Sociais, avalia o autor, a tarefa de trabalhar com os conteúdos étnicos, por exemplo, pela própria especificidade dessas disciplinas. Uma visão de educação multicultural que se limita à dimensão de integrar conteúdos se traduz de forma limitada, e não envolve o currículo escolar como um todo na escola.

Existem mais oportunidades para a integração de conteúdos étnicos e culturais em algumas matérias do que em outras. Em estudos sociais, em letras e em música, as oportunidades de explorar esses

conteúdos para ilustrar conceitos, temas e princípios são mais amplas. Existem, também, oportunidades de integração de conteúdos multiculturais em matemática e ciências. Entretanto, as oportunidades não são tantas como em estudos sociais, letras e música (Banks, 2006:23).

b) Construção de processo de conhecimento

Esta dimensão diz respeito à produção do conhecimento, que quando realizado em sala de aula por professores/as, ajudam o/a aluno/a a entender os mecanismos de criação, influência e poder que se operam na produção dos conhecimentos em cada área (Banks, 2006). Nessa perspectiva, o aluno é levado a refletir sobre os condicionantes que influem na produção do conhecimento, como preconceitos, referências culturais, dentre outros aspectos. O autor exemplifica essa dimensão, usando a questão do preconceito, e como o mesmo pode ser abordado em disciplinas como Ciências, para mostrar como, na produção do conhecimento científico, as teorias racistas foram construídas. Essa problematização pode se dar em todas as áreas, em suas especificidades teóricas, e isso representa uma etapa que vai além da dimensão de integrar conteúdos.

c) A redução de preconceito

Os materiais didáticos adotados são de relevada importância para a redução dos preconceitos, e devem apresentar imagens positivas dos grupos etnicorraciais e culturais, de forma consistente e sequencial (Banks, 2006). Isso representa dar visibilidade positiva, rompendo com a veiculação de imagens estereotipadas, inferiorizadas e folclóricas das representações dos sujeitos, o que contribuem na manutenção dos preconceitos e influem, negativamente, na constituição das suas identidades.

Com apoio nos estudos de Allport (1954),³¹ Banks (2006) relaciona quatro condições que favorecem as ações positivas nas relações inter-raciais na escola, sendo:

- (1) igualdade de condições, (2) cooperação em vez de competição, (3) aprovação de autoridades como

³¹ ALLPORT, G. W. **The nature of prejudice**. Cambridge, MA: Addison-Wesley, 1954.

professores e administradores e (4) interação interpessoal, na qual os alunos se tornem conhecidos como indivíduos (Banks, 2006:27).

O autor descreve a importância dos materiais pedagógicos nesse contexto, destacando, por exemplo, que quando descrevem diferentes grupos, promovem a igualdade de condições, logo, “*livros didáticos multiculturais e outros materiais dão voz às histórias e experiências de todos os estudantes na sala de aula e os habilitam a se sentirem incluídos e capacitados* (Banks, 2006:28).

d) Equidade pedagógica

Significar a adoção de técnicas e estratégias pedagógicas para favorecer o sucesso escolar dos alunos de grupos étnicorraciais e sociais diferentes, por meio de “*abordagens, teorias e intervenções*” para promover o sucesso (Banks, 2006). O autor descreve essa dimensão com exemplos extraídos da sociedade americana, onde mostra a inclusão de alunos/as negros/as e hispânicos/as no sistema escolar, analisando a partir de pesquisas realizadas³² e que evidenciam que os modos culturais de cada grupo podem ser usados para promover o seu sucesso escolar, rejeitando qualquer teoria que apontem déficits culturais.

e) Viabilização da estrutura social e cultural da escola

Refere-se à reestruturação da escolar, transformando a cultura escolar para promover a inclusão de estudantes de grupos étnico-raciais e culturais diversos (Banks, 2006). Representa construir uma cultura da diversidade, que interfira na construção dos currículos. O autor chama a atenção para os dois tipos de currículos existentes na escola, o manifesto e o oculto, que operam no sistema de produção da cultura escolar.

[...] Esses aspectos do ambiente escolar são importantes e devem ser reformados para criar uma cultura escolar que promova atitudes positivas em relação aos diferentes grupos e ajude os alunos desses grupos a vivenciar o sucesso escolar. Entretanto, o currículo oculto

³² O autor descreve uma série de pesquisas, no âmbito da sociedade americana, para apresentar que alunos provenientes de grupos étnicorraciais, migrantes, dentre outros que residem estudam nos sistemas de ensino americano, devido suas singularidades culturais, precisam de intervenções pedagógicas que promovam o seu sucesso escolar.

ou latente é freqüentemente mais importante que o manifesto ou declarado. O latente é tido como o que nenhum professor ensina explicitamente, mas todos os alunos aprendem. É essa poderosa parte da cultura escolar que comunica aos estudantes as atitudes da escola para com a gama de assuntos e problemas, incluindo o aspecto de como a escola os vê como seres humanos e suas atitudes em relação a homens, mulheres, alunos com deficiência, e alunos de diferentes grupos raciais, étnicos, culturais e lingüísticos. Jackson (1992) chama o currículo oculto de “lições não ensinadas” (Banks, 2006:33).

A educação multicultural, na perspectiva de Banks (2006) corresponde à implementação de uma rede de intervenções no sistema cultural da escola, que supere as formulações simplificadoras e centradas na inclusão de determinadas temáticas, mas abre as possibilidades para problematizar a produção de desigualdades, os condicionantes históricos que influem na produção dos saberes que são ensinados e aprendidos, inclui reforma curricular ampla, que integre dimensões materiais e formação profissional, para garantir o sucesso escolar de todos e todas.

A educação multicultural, nesse contexto, se alinha com o cenário de lutas dos movimentos sociais pela conquista dos seus direitos de cidadania, o que pressupõe, entre outros fatores, a existência de currículos que contemplem a diversidade de culturas presentes nos territórios nacionais. No Brasil, Gonçalves e Silva (2006) consideram:

Não há educação multicultural separada do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significados de si mesma (Gonçalves e Silva, 2006:95).

Gonçalves e Silva (2006) pontuam, ainda, a importância de haver produção acadêmica para subsidiar e sustentar os projetos educacionais nos sistemas de ensino, para garantir o desenvolvimento de uma educação multicultural no Brasil. Analisando os dados das teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), compreendidas no período de 1998 a 2004, os autores encontraram o total 66 (sessenta e seis) trabalhos referentes aos temas multiculturais na área educacional, inseridos no universo de 2.613 trabalhos, e consideram haver um déficit sobre o tema.

No campo do currículo, Moreira (2001) realizou um estudo com o objetivo de identificar, em artigos de periódicos brasileiros e nos trabalhos apresentados nas

reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, a produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil no período de 1995 a 2000. Dos trabalhos analisados por Moreira, foram identificadas as seguintes categoriais temáticas em torno do assunto:

- a) currículo e etnia;
- b) currículo e diversidade cultural;
- c) multiculturalismo e propostas curriculares oficiais;
- d) multiculturalismo e formação docente;
- e) currículo e gênero;
- f) currículo, gênero e etnia;
- g) currículo e homossexualidade e;
- h) currículo e classe social.

Decorrido o prazo do levantamento dos dados acima citados, outras frentes temáticas foram surgindo, e hoje observamos que os temas relacionados à diversidade cultural e multiculturalismo, no campo educacional, vêm crescendo e apresenta estreita relação com os aspectos identitários dos grupos sociais, que vem se firmando nas lutas pela afirmação de direitos no cenário político, econômico, social e cultural do país. Contudo, outras pesquisas devem ser realizadas para verificar os recentes números das produções científicas nessa área. Nesse contexto, as temáticas que envolvem esses assuntos tem se apresentado promissoras para fomentar pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, das quais situamos a do ensino de arte. Fator que consideramos ter corroborado nesse processo foi a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos das escolas brasileiras, por meio das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, que concorreu para a produção de pesquisas sobre sua implementação.

Percebemos, então, que a abrangência desse tema, não é mais restrita ao circuito dos estudos culturais e antropológicos, mas está cada vez mais relacionado ao campo educacional. Nesse sentido, cabe uma reflexão mais crítica e aprofundada do papel que a escola pública vem desempenhando face às emergências sociais,

pois as discussões sobre multiculturalismo é fruto das lutas dos movimentos sociais, e tem sido uma tônica importante nas reivindicações dos grupos marginalizados, para terem suas culturas reconhecidas e seus direitos garantidos. Diante dessa realidade, como a escola pode se organizar diante da diversidade?

Freire (Apud Passos, 2002), na citação que introduz este item, propõe o respeito pela identidade cultural dos alunos em suas diferentes dimensões (linguística, étnica, social, sexual, intelectual). Entretanto, o respeito aludido por ele não é imobilizante, nem se configura numa postura contemplativa diante da diversidade, visto que chama a atenção para o fato de que tal respeito implica no estímulo à sua criatividade, o que pressupõe transformação. Desse ponto de vista, estimular à criatividade do aluno representa, também, a possibilidade de ampliação do seu universo cultural, **que deverá ser favorecida pelo contato e acesso aos conhecimentos produzidos pelas diversas culturas presentes nas sociedades.**

Como já mencionado, a tradição curricular brasileira, por meio dos processos de seleção de conhecimentos, tem produzido projetos pedagógicos numa perspectiva monocultural, deixando de reconhecer outros saberes culturais, conseqüentemente, o reconhecimento da realidade multicultural não está presente nas práticas pedagógicas. Respeitar a cultura dos alunos implica dar o mesmo trato pedagógico às diferentes manifestações culturais do gênero humano.

Portanto, as relações entre currículo, diversidade cultural e multiculturalismo precisam ser construídas nas escolas, com o objetivo de serem, não apenas formulações teóricas, mas que se constituam um dado da realidade.

2.4 Diversidade Cultural e Arte: Aproximações possíveis e necessárias ao contexto escolar

[...] podemos afirmar que a arte abrange todas aquelas atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou classe social, em função de uma práxis transformadora.

Néstor Canclini (1984:209)

Cultura corresponde aos modos de ver, sentir, produzir e estar no mundo pelos sujeitos, logo, não há humanidade apartada das singularidades de sua

produção cultural (Geertz, 1978; Severino, 2001). Assim como os sujeitos se diferenciam entre si, em função de suas identidades e dos sentidos e significados que dão às suas experiências no mundo, as culturas por eles produzidas, apresentam-se igualmente diversificadas, em formas e contextos, e se operam num processo dinâmico, o que pressupõem transformação. Os fazeres artísticos se inserem nos processos de produção cultural de cada povo, e acompanham homens e mulheres ao longo da história. A pintura, a dança, a escultura, a fabricação de objetos simbólicos, dentre outras formas artísticas, são produtos da criação humana. A arte, enquanto resultado da subjetividade e do ato criador do homem, que transFORMA a natureza, corresponde à materialização do seu fazer e de suas escolhas, a partir do contexto cultural no qual está inserido. Neste sentido, a produção artística é dinâmica, pois se produz numa ordem cultural, igualmente dinâmica.

De modo análogo, o processo de atribuição de significados, ou conceitos, aos diversos fenômenos, manifestações ou produtos do gênero humano, é sempre mediado pelos valores e visões de mundo dos sujeitos que os formulam, mais precisamente de sua cultura. Conceituar arte, portanto, não foge a essa regra, e os diferentes conceitos que, historicamente, a ela se remetem, são sempre recortes, que evidenciam, por exemplo, tempos históricos, movimentos artísticos ou contextos sociais e culturais específicos. Para Coli (1991):

Dizer o que é arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscarmos uma resposta clara e definitiva, decepcionamo-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de freqüentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única (Coli, 1991:07).

Sem intencionar a obtenção de uma conceituação definitiva para arte, para não incorrer em visões exclusivistas, como apontado por Coli (1991), que são sempre limitadoras, buscamos apresentar os aspectos que têm se mantido presentes nas concepções de arte durante os tempos. Para isso, nos apoiamos nos estudos de Pareyson (1989). Este autor considera que, historicamente, na cultura ocidental, as definições de arte têm se relacionado a três campos conceituais, vinculando-a, ora como **fazer**, ora como **conhecer** e ora como **expressar**. Para esse autor, os três modos de conceber a arte, são expressões que, em determinados contextos históricos, apresentam-se de forma excludente e noutros se combinam. No entanto,

são esses três eixos conceituais que têm figurado nos discursos sobre arte até os nossos dias.

Pareyson (1989) destaca que os três aspectos – fazer, conhecer e exprimir – são essenciais para a compreensão da arte, desde que não sejam concebidos isolados e nem absolutizados, uma vez que não são restritos ao campo das artes, pois também estão presentes em outros campos da atividade humana.

Assim, a arte enquanto **fazer** resulta da ação técnica do sujeito, que transforma a matéria da natureza, o que supõe trabalho (Bosi, 1986). O fazer artístico, no entanto, não é desprovido de **cognição**, que é outro aspecto que se relaciona à concepção de arte como **conhecimento**. “*Para certos artistas, a sua arte é o seu modo de conhecer, de interpretar o mundo e até de fazer ciência, como em Leonardo*” (Pareyson, 1989:30-31), o que revela a intencionalidade do ato criador. A arte como **expressão** tem sido recorrente nas suas formulações conceituais, e relaciona-se ao **sentimento** que é suscitado pelas obras artísticas nos sujeitos, ou é considerada a “expressão de sentimentos” dos artistas. Pareyson (1989) considera que a concepção da arte, enquanto *expressão* encontra-se “*na base das teorias que concebem a arte como linguagem, e até na base das teorias semânticas*” (Pareyson, 1989:29).

Entendida como linguagem, a arte corresponde à produção simbólica dos sujeitos e representa aspecto fundamental de sua criação artística, que é materializada em diferentes suportes e manifesta-se de modo específico em diferentes contextos históricos e culturais. Para Santaella (1996), o homem é um ser de linguagem, e esta afirmação, por certo, não se restringe ao campo da língua, uma vez que o homem se utiliza de outros suportes para expressar sua capacidade simbolizadora.

Embora a produção e comunicação semióticas sejam grandemente devidas à estrutura ordenada da língua, elas não se restringem a ela. Extravagam-se. Esse extravasamento se acentuou no momento em que o homem buscou transferir para suportes externos, fora do corpo, sua capacidade para produzir linguagens. Iniciou-se aí a longa aventura do olhar e da escuta humana que começou nas inscrições nas grutas, passando para a produção da imagem e do som, e cresceu desmedidamente a partir da Revolução Industrial com suas máquinas capazes de reproduzir linguagens, explodindo nas máquinas providas de inteligência da Revolução Eletrônica (Santaella, 1996:166).

No processo de criação o homem deixou/deixa a sua marca, e a marca do seu tempo. Logo, é possível reconhecer, através dos registros da produção artística, as culturas de períodos históricos anteriores, ou atuais, através dos signos que identificam o estilo peculiar dos modos de produção cultural e artístico de cada povo. Para Blauth (2007), esse processo passa pela tomada de consciência do sujeito, tanto de si e de sua existência, num primeiro plano, como, na sequência, de sua realidade social e cultural. Portanto, o processo de criação, bem como as manifestações que dele provém, se insere numa ordem relacional entre o “eu” e o “outro”, mediado pela cultura. A arte, nesse contexto, emerge da intencionalidade do sujeito e das interações que faz com o seu meio natural e cultural. Contudo, como adverte Blauth (2007):

[...] para identificar e apreender a própria realidade e a realidade do outro, é fundamental que o ser humano tenha a oportunidade de reconhecer os próprios códigos simbólicos, detectados principalmente nas produções artísticas nas suas diversas manifestações expressivas (Blauth, 2007:42).

Os processos educacionais são de relevada importância nesse processo, para garantir a promoção da diversidade cultural, e mais que isso, por possibilitar o entendimento de que os modos de ser e estar no mundo são múltiplos, e por isso requer uma atitude de reconhecimento e respeito. Blauth (2007) considera que a educação pela arte possibilita a decodificação das diferentes formas simbólicas das artes, quer locais, regionais, nacionais e mais amplas, o que potencializa a sua ação nos sistemas de ensino. Na mesma perspectiva, Puccetti (2005) indica:

Na produção artística revela-se o esforço de explicitar a idéia, o pensamento e a visão. É a representação simbólica da realidade, do mundo interior e exterior, de vários mundos. Sob esse olhar, a arte se constitui num sistema de representações, construtora de símbolos, que envolvem processos psicológicos e intelectuais, que propiciam o desvelar da cultura e o acesso a ela, a um modo de saber e de construir conhecimento, que implica a idéia de alteração que apresentamos. São esses fundamentos que permitem reivindicar para o ensino da arte uma função social e ética, portanto, inclusiva diante das necessidades educacionais contemporâneas (Puccetti, 2005:211).

Diante disso, é importante um olhar para o currículo escolar para verificar os saberes artísticos que têm priorizado e as **vozes que têm silenciado** (Santomé,

1998, 2002). Além disso, observar como as formas culturais e artísticas de determinados grupos, não hegemônicos, como as de matrizes africanas e indígenas, têm figurado nos currículos. Isso se diz, considerando que ao se propor o estudo de determinada cultura, deve-se evitar uma abordagem que tenha como parâmetro comparativo o “modelo ideal” ou “padrão”, centrados em outra cultura, como tem ocorrido em relação à cultural ocidental de base eurocêntrica, e atualmente também norte-americana, ideologicamente validadas como referência nos currículos escolares do Brasil. O reconhecimento e a incorporação de outros valores culturais e artísticos representam romper com o etnocentrismo curricular, subjacente às concepções que têm permeado os materiais didáticos, mas principalmente as práticas pedagógicas. A abertura para outros saberes, como têm sido propostos mais recentemente, é fruto de rupturas como descreve Gullar (1993):

A civilização européia, do mesmo modo que se julgava a única sociedade civilizada, considerava também sua arte como a expressão suprema e perfeita, diante da qual o que faziam os povos da Ásia, da África ou da América era mero barbarismo. A ruptura radical com as concepções acadêmicas e, em seguida, com os vínculos entre arte e natureza conduziu à desintegração progressiva da linguagem artística e pôs à mostra a expressividade das formas até então consideradas não-artísticas. A primeira consequência disso foi a valorização da arte dos povos ditos primitivos ou selvagens, como a escultura negra africana, as máscaras e totens da Oceania etc (Gullar, 1993:53).

Considerando o papel que escola tem na desmistificação das ideologias racistas, nossa reflexão acerca do currículo escolar e sua relação com o ensino de arte, indica que o mesmo não deve prescindir da análise de seus condicionantes, visto que representa uma construção histórica, social e cultural. Portanto, o princípio da diversidade cultural, na perspectiva do multiculturalismo crítico e revolucionário proposto por McLaren (2000a, 2000b) deve ser o eixo condutor nas propostas curriculares para o ensino de arte, de modo específico, e para o projeto pedagógico da escola de forma mais ampla. Adotando-se uma postura de rompimento com o tratamento exótico e preconceituoso, problematizando as diferenças e as desigualdades, em favor de uma abordagem que reconheça o valor intrínseco de cada manifestação cultural e artística dos grupos humanos.

2.4.1 O ensino de arte na perspectiva da diversidade cultural

A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas é a de abrir as portas fechadas.

Ernst Fischer (1987)

Adoto a citação de Fischer (1987) acerca da função da arte, para usá-la de forma análoga, ao ilustrar o sentido que a concebo na sua relação com os processos educacionais na escola, na perspectiva da diversidade cultural. Ou seja, o ensino da arte na contemporaneidade deve **promover a abertura de portas**, até então **fechadas no currículo escolar** e silenciadas, para visibilizar as formas culturais, marginalizadas, segregadas dos espaços escolares ou tratadas de forma esporádica, repleta de preconceitos ou entendidas como clichê. A abertura de portas, também representa uma via de mão dupla, o que representa **não só** deixar emergir as culturas silenciadas, mas oportunizar o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, até então usufruto de poucos. A arte, por não ser um acessório da elite, deve ser democratizada em suas diversas expressões, para favorecer o seu acesso a todos e todas, em contextos culturais distintos.

Abrir as portas para a diversidade implica, ainda, visão ampla, não fechar-se em guetos ou mesmo desconsiderar a arte, até então hegemônica nos currículos. Contudo, é ampliar os referenciais para promover a cidadania cultural. Para Barbosa (2009):

A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores [...].

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes baixas o acesso à cultura erudita (Barbosa, 2009).³³

³³ **Encuentro Nacional de Arte Diversidad Cultural y Educación "Desde mi corazón hasta los otros hay un río de arte"**, Peru, 2009. Disponível em: <<http://www.encuentroeducacionarte.blogspot.com/>>. Acesso em: 02 de ago. de 2010. Texto traduzido indicado na bibliografia.

A inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas nos currículos oficiais no Brasil representa conceber a diversidade cultural como princípio articulador das práticas curriculares, o que significa superar o “*daltonismo cultural*”, para visualizar “*o arco-íris de culturas*” nas sociedades, conforme Cortesão e Stoer (1999) teorizam. É importante pontuar, nesse contexto, que a inclusão de determinados conteúdos culturais nos currículos escolares, não quer dizer que os mesmos sejam, de imediato, incorporados nas práticas pedagógicas. Além disso, cabe ainda considerar qual é o tratamento pedagógico que se dá aos assuntos relacionados às culturas de matrizes africanas e indígenas no cotidiano escolar. Práticas que se limitam à realização de atividades pontuais em datas específicas, como as que promovem a confecção de cocar no dia do índio, ou colar cartazes enaltecendo o “13 de maio”, como um ato heroico do branco em benefício do/a negro/a, contribuem para a manutenção e reprodução da visão distorcida em relação ao trabalho com diversidade cultural em ambientes escolares, reforçando, dessa maneira, os estereótipos e preconceitos já cristalizados nos currículos escolares.

Considerar a diversidade cultural como princípio pedagógico, através da perspectiva dos estudos do multiculturalismo crítico e revolucionário (McLaren, 2000a, 2000b) e das proposições de Banks (2006) para a educação multicultural, não se traduz numa celebração da diferença, portanto, é pertinente que as ações implementadas nas escolas contribuam para problematizar as desigualdades sociais, que são geradas em virtude de posturas etnocêntricas, que não reconhece o outro em suas singularidades culturais.

Ao propor o estudo das produções artísticas de matrizes africanas ou indígenas, as suas representações simbólicas, que revelam as singularidades da estética peculiar de cada grupo cultural, devem ser evidenciadas. Para Blauth (2007), a arte é construída socialmente, e nesse sentido reflete perspectivas, experiências e valores que são específicos dos contextos de criação de cada grupo. Logo, a apreciação da cultura material e imaterial, incluindo a produção artística de sociedades distintas, deve ser contextualizada a partir dos próprios parâmetros culturais, para se evitar analisar fenômenos artísticos e culturais a partir das lentes da cultura dominante, tida como superior. Consideramos que esse aspecto seja de relevada importância, haja vista que rotulações preconceituosas, sobre produtos

culturais e artísticos não hegemônicos, partem de visões etnocêntricas que não consideram as múltiplas estéticas que circulam no mundo.

Nessa perspectiva, é importante pontuar, ainda, que o rótulo “arte africana” ou “arte indígena”, por exemplo, deve ser usado enquanto elemento unificador da ancestralidade humana comum, que vincula povos a um Continente (Africano) e a um país (Brasil), mas não para apagar os contornos das diversidades culturais que correspondem às populações de origem africana ou indígenas no Brasil, que do ponto de vista cultural e artístico, tem uma base material e imaterial de produção singular e diversa. Essa abordagem é importante que seja feita, para superar a visão limitadora do Continente Africano e dos povos indígenas, comumente representados de forma “genérica”.

A contextualização da produção artística é uma alternativa para a construção de uma propositura multicultural crítica e revolucionária no ensino artístico. Ao analisarmos uma obra de arte é preciso situá-la em seu contexto histórico e cultural no qual foi produzida. Para Barbosa (2003), a contextualização do objeto artístico evita uma **abordagem aditiva** nos trabalhos com a multiculturalidade, que segundo a autora representa:

[...] a atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas. Multiculturalidade não é apenas fazer cocar no Dia do Índio, nem tão pouco fazer ovos de páscoa ucranianos ou dobraduras japonesas ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura (Barbosa, 2003: 22).

Na análise das formulações conceituais que norteiam as práticas relacionadas à educação multicultural, Banks (apud Candau, 2002b) denomina de paradigma “*étnico-aditivo*”, quando a ação escolar se limita a adicionar no currículo escolar, unidades especiais sobre temas culturais, em realizar festividades de caráter étnico com comidas típicas, dentre outras práticas. Certamente que o caráter cultural presente nas festividades deve ser valorizado na escola, contudo, há que se analisar o como e o quando são feitas, para que não representem abordagem clichê da diversidade, o que não contribui para superar estereótipos e preconceitos, e desse ponto de vista serve para mantê-los.

A importância de se assumir uma postura crítica frente aos conteúdos curriculares, veiculados tanto através da linguagem artística visual, sonora, corporal,

entre outras é fundamental para se combater qualquer forma de discriminação ou racismo, que possam ser veiculados como mensagens hegemônicas. Sem essa atitude crítica, em Artes, por exemplo, corremos o risco de reproduzir o que Barbosa (2003) adverte e ao mesmo tempo indaga:

Continuaremos a mostrar a nossos alunos o Monumento às Bandeiras de Brecheret como uma magnífica obra de arte sem analisar o fato de que ela comemora um episódio colonialista de nossa história, no qual a matança e a escravização dos nativos, dos os índios, atingiu proporções dizimadoras? (Barbosa, 2003:23).

Na perspectiva multicultural no ensino de Artes, essa autora faz algumas proposições,³⁴ que considera primordial para combater os preconceitos culturais e desmistificar a ideia hegemônica de que a arte europeia é a melhor, ou ainda de que pintura a óleo e esculturas em mármore sejam formas de artes mais importantes (Barbosa, 2003). A ideia apresentada pela autora se alinha à perspectiva descrita por Banks (2006), em suas tipologias “**construção de processo de conhecimento e redução de preconceito**”, no contexto da sua proposta para educação multicultural. Nessas dimensões, como vimos, o autor chama a atenção para o papel das disciplinas escolares no processo da construção do conhecimento em suas áreas distintas, buscar, a partir dos conteúdos que lhes são inerentes, combater estereótipos, preconceitos e conteúdos racistas veiculados em materiais pedagógicos e em seus currículos. Em consonância com essas formulações, Richter (1999) ressalta que a educação multicultural tem por concepção demonstrar que o conhecimento é propriedade de todos os povos e está presente em todas as culturas. Essa autora usa o termo “alfabetização cultural” e considera que para ser promovida, é necessário que se crie nas escolas ambientes favoráveis, o que a

³⁴ Barbosa (2003) apresenta algumas proposições que considera relevantes para promover uma educação multiculturalista crítica na área de Artes, sendo estes aspectos: “**1) Promover o entendimento de cruzamentos culturais por meio da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; 2) Reconhecer e celebrar a diversidade racial e cultural em Arte em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo; 3) Incluir em todos os aspectos do ensino da Arte (produção, apreciação e contextualização) problematizações acerca de etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação, racismo; 4) Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros; 5) Possibilitar a confrontação de problemas tais como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; 6) Examinar a dinâmica de diferentes culturas; 7) Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; 8) Incluir o estudo acerca da transmissão de valores; 9) Questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão e 10) Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas**” (Barbosa, 2003:22).

nosso ver, implica materiais e métodos de abordagens comprometidos com os princípios democráticos da educação multicultural.

Em Artes, portanto, conforme destaca Barbosa (2003), a partir dos aspectos que envolvem o seu ensino nos âmbitos da produção, apreciação e contextualização, deve-se procurar problematizar a hegemonia dos cânones da arte europeia, da cultura dominante validada nos currículos escolares, portanto, dos padrões etnocêntricos, dos estereótipos culturais e demais manifestações racistas e discriminatórias. Para contribuir com o reconhecimento e respeito às manifestações culturais que não estão validados nos sistemas de valores dominantes, funcionando como fator de desmistificação de preconceitos, Barbosa (2003) propõe que sejam discutidos no ensino artístico nas escolas, os itens a seguir:

1. A função da Arte em diferentes culturas;
2. O papel do artista em diferentes culturas;
3. O papel de quem decide o que é Arte e o que é Arte de boa qualidade em diferentes culturas (Barbosa, 2003:23).

Promover uma reflexão sobre o espaço que a diversidade cultural tem assumido no currículo escolar, poderá contribuir como ponto de partida, para tornar a educação multicultural uma realidade presente nos projetos escolares e nas práticas pedagógicas. Os itens apresentados por Barbosa (2003) potencializam discussões valorosas para um repensar o ensino de arte nas escolas, problematizando questões de saber e de poder, que se imbricam nesse processo. Complementar a isso, o estudo das culturas de grupos distintos, e também da cultura da comunidade onde a escola está inserida, promove uma educação centrada na perspectiva dos direitos humanos, que não se traduz somente pela possibilidade de acessar os espaços escolares, mas de poder neles permanecer, ser reconhecidos e se constituir como sujeitos democráticos. O papel do educador/a é fundamental, como agente mediador e pesquisador da realidade local conforme assinala Richter (1999).

Especialmente o professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo, a partir daí, a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. Para uma compreensão desses padrões é importante verificar como se compõe étnica e socialmente a

comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros (Richter, 1999:35)

A educação aqui entendida corresponde ao pensamento de Freire (1987) em relação à educação problematizadora, pautada nos processos dialógicos, onde professor/a e aluno/a mutuamente se educam mediados pelo mundo e suas culturas.

III PARTE

A DIVERSIDADE CULTURAL COMO PRINCÍPIO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DOS MARCOS LEGAIS

Pode ser verdade que é impossível decretar a integração por meio da lei, mas pode-se decretar a não segregação. Pode ser verdade que é impossível legislar sobre moral, mas o comportamento pode ser regulamentado. Pode ser verdade que a lei não é capaz de fazer com que uma pessoa me ame, mas pode impedi-la de me linchar.

Martin Luther King Jr.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

As citações em epígrafe estimulam o debate sobre os limites e as possibilidades da legislação, em regular o comportamento humano, visto que nenhuma lei, por si só, modifica uma realidade ou é determinante para influir no sentimento que uma pessoa tem em relação à outra. Numa análise *stricto sensu* desse enunciado não seria incomum a seguinte indagação: então, vale a pena se pensar em legislação antirracista? **Imperiosamente afirmamos que sim**, e os argumentos para essa afirmativa, dentre inúmeros exemplos, encontra no pensamento de Martin Luther King Jr. a sua própria justificativa, visto que revela a sua pertinência e importância, ao destacar que a lei é eficaz para regulamentar o comportamento dos indivíduos e impedir atitudes que violem a integridade e os direitos humanos fundamentais dos sujeitos. Portanto, os dispositivos legais respondem às necessidades de garantias formais de direitos, e se não interferem diretamente no sentimento das pessoas, ou provocam de imediato as mudanças por eles preconizadas, certamente que potencializam as condições, favorecendo para que as transformações aconteçam. Segundo Cury (2002):

O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e conseqüências (Cury, 2002:246).

O jurista Silva Júnior (2003a) acrescenta um contraponto importante nesse debate. Sem desconsiderar a importância dos dispositivos legais, considera que “*mais do que punir, podemos e devemos prevenir. Mais do que combater a discriminação, devemos promover a igualdade*” (Silva Júnior, 2003a: 18). Para esse autor, as ações que priorizam a prevenção são fundamentais, e essa perspectiva nos remete diretamente ao pensamento de Nelson Mandela, citado na epígrafe inicial deste item, na qual destaca a importância dos processos educativos para a promoção de bases mais solidárias nas relações humanas, que certamente contribuem para promover a garantia de direitos para todos e todas. Logo, tão importante quanto criar leis que reprimam ações discriminatórias e racistas, é implementar ações preventivas, por meio da educação das relações étnico-raciais.

Observamos que a questão educacional vem se firmando, cada vez mais, nas proposições políticas voltadas à promoção da igualdade étnico-racial, com relevo àquelas que reconhecem a diversidade cultural como princípio a ser ratificado nos projetos pedagógicos das escolas. Assim, é fundamental situar o direito à educação como premissa básica neste estudo, visto que a garantia de outros direitos, que foram proclamados em diversos instrumentos jurídicos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, tem nos sistemas de ensino um dos *locus* de sua implementação.

3.1 O direito à educação como premissa básica

O direito à educação, enquanto valor universal é produto da Modernidade, que através do Estado Liberal que se consolidou na Europa no século XIX, proclamou a liberdade e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos e cidadãs. A conquista dos direitos civis, como a liberdade e o direito à propriedade, por exemplo, ganham força e são expressões de seu ideal. O processo de industrialização das sociedades modernas projetou um perfil de sujeito para atuar nesse novo contexto social, cultural, político e econômico que garantisse progresso e desenvolvimento. A ideia de progresso, então, apresentava estreita relação com o ideal de cidadão mais instruído. Nesse contexto, emerge o valor intrínseco da educação para a formação desse sujeito. Para Ponce (1986):

[...] As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo (Ponce, 1986: 145).

A conquista de direitos, no entanto, não se configura uma dádiva, tampouco representa o mérito pessoal pelo esforço de cada um, mas é fruto das contradições existentes no seio das sociedades e das lutas das classes trabalhadoras para se beneficiar dos direitos. O processo de industrialização das cidades e a consolidação do modo de produção capitalista ocasionaram, em paralelo, a exploração da classe operária pela classe burguesa em ascensão no contexto da modernidade. Ponce (1986) apresenta a contradição existente, pois ao mesmo tempo em que o Estado liberal burguês proclamou a liberdade e direitos iguais para todos, por outro lado, a realidade objetiva de vida dos sujeitos evidenciou a distância entre o que é norma legal, com a realidade social e econômica das vítimas desse mesmo processo.

Tão logo a burguesia conseguiu triunfar, pôde-se ver que a “humanidade” e a “razão” que tanto havia alardeado não passavam da humanidade e da razão “burguesa”. Na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, a “propriedade” aparece imediatamente depois da “liberdade”, entre os direitos “naturais” e imprescritíveis [...]. As massas exploradas da Antiguidade e do Feudalismo apenas haviam trocado de senhor [...]. Produzir e produzir cada vez mais para conquistar novos mercados ou esmagar algum rival, essa foi, desde o início, a única preocupação da burguesia triunfante. Que nenhum obstáculo dificulte o seu comércio, que nenhuma dificuldade paralise a sua indústria. Se, para conquistar algum novo mercado, for necessário liquidar populações inteiras, que assim seja feito; se, para não interromper o trabalho das máquinas, for necessário engajar mulheres e crianças, que assim seja também (Ponce, 1986:134-136).

Ao analisar o acesso à educação no contexto do final do século XIX e início do século XX, Tomazi (1997) indica que houve um duplo interesse: de um lado a pressão da classe trabalhadora e do outro o interesse dos empresários em qualificar os operários, o que mobilizou o processo de generalização do ensino elementar, que passou a contemplar os filhos das classes trabalhadoras. Entretanto, este autor evidencia “[...] a qualidade inferior em relação ao ensino oferecido às classes dominantes e médias” (Tomazi, 1997:67).

Em consonância com o que foi exposto até aqui, Cury (2002) assinala que a ampliação dos direitos civis e políticos no contexto europeu, a partir do final do século XIX, não representou apenas o desejo das classes dirigentes para a consolidação de um projeto de nação, mas há, ainda, os interesses da classe trabalhadora que impeliu às mudanças e às conquistas de tais direitos, o que caracteriza esse processo como dialético. No que tange à esfera dos direitos sociais, onde o direito à educação se insere, as lutas dos movimentos sociais foram determinantes para que se concretizasse o seu reconhecimento formal em leis, como direito de todos.

O direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Mas seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito (Cury, 2002:06).

Piovesan (2005), apoiada em Arendt (1979)³⁵, nessa mesma perspectiva, considera os direitos humanos como sendo resultados de processos de construção e reconstrução constante dos sujeitos, não se caracterizando um dado preexistente, mas “*fruto da nossa história, de nosso passado, de nosso presente, a partir de um espaço simbólico de luta e ação social*” (Piovesan, 2005:35).

O direito à educação se consolidou como um dos direitos humanos fundamentais e se configura dever do Estado o provimento da educação básica aos seus cidadãos e cidadãs. De acordo com Cury (2008):

Os novos tempos da Modernidade não seriam tais sem o concurso da escola como lugar do direito ao saber e da cidadania. A esse direito – conceituação duramente conquistada e formalizada pelas lutas sociais e parlamentares dos que compreenderam sua natureza e funções – se impôs sua institucionalização e sua abertura como dever do Estado (Cury, 2008:208).

Portanto, os determinantes socioculturais que apontaram para um ideal de homem mais educado (instruído) para atuar no contexto das sociedades modernas, atrelados às lutas das classes trabalhadoras com o interesse em atuar nesse mesmo contexto, impulsionaram à conquista de direitos, em especial o direito à educação pública, laica e gratuita, que foi, paulatinamente, se consolidando

³⁵ Arendt, Hannah. **As origens do totalitarismo**. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1979.

enquanto premissa em diversos documentos jurídicos internacionais e, atualmente, é proclamada nas Constituições de vários países (Bobbio, 1998).

Questão central a ser destacada no contexto dos direitos humanos, é o postulado igualitarista que permeia os documentos jurídicos. A noção de “igualdade” tornou-se um preceito que tangenciou a formulação das leis na modernidade, do qual somos herdeiros. Para Silva Júnior (2003b), esse postulado foi orientado pelo princípio da ética cristã, que apregoa a igualdade de todos perante Deus, sendo traduzida para o campo jurídico pela máxima “*todos são iguais perante a lei*”. Esse autor pontua que os processos revolucionários, frutos das revoluções burguesas nos séculos XVII e XVIII, engendraram o conceito de igualdade nos ordenamentos jurídicos.

Seguindo essa linha de análise, Gomes (2005) pontua que a noção de igualdade deu ao Estado Liberal burguês a sustentação jurídica necessária para a proclamação do “*postulado da neutralidade estatal*” e acrescenta que:

[...] o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para que a mesma fosse efetivamente assegurada no sistema constitucional (Gomes, 2005:48).

Expressando tal preceito, a ***Declaração Universal dos Direitos Humanos*** (ONU, 1948), assim proclama: “*Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos*” (art. 1º), devendo gozar de liberdade e direitos “*sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição*” (art. 2º). O direito à educação é reconhecido nesse documento com as seguintes premissas:

§1º - Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, **esta baseada no mérito** (*grifo nosso*).³⁶

³⁶O termo “mérito”, que é o reconhecimento da capacidade de uma pessoa com base no talento, tem sido adotado nos debates em torno da adoção das políticas de ação afirmativa, para denunciar que, num sistema

§2º - A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Art. 26, Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948).

Ao longo do processo histórico, diversos documentos internacionais foram (e continuam a ser) formulados, com o intuito de reforçar e proteger os direitos fundamentais expressos na *Declaração Universal*. No campo do direito à educação destacamos, dentre outros documentos de igual relevância, a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos – Jomtien* (ONU, 1990), a *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos* (ONU, 1993) e a *Declaração de Dakar – Educação para Todos* (ONU, 2000), por considerarmos marcos significativos no fomento à promoção de políticas públicas para a universalização da educação básica e erradicação do analfabetismo, considerando que até o momento não logrou sucesso.

A *Declaração de Jomtien* apontou, em 1990, que embora o direito à educação esteja expresso na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, a realidade mundial tem mostrado que esse postulado não é assegurado a todos e todas, especialmente no que se refere às mulheres. De acordo com esse documento:

- a) mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- b) mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- c) mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (Preâmbulo, Declaração de Jomtien. ONU, 1990).

assentado em privilégios, “[...] só o talento não define necessariamente o mérito, pois o talento reconhecido em algumas sociedades pode ser adquirido pelo privilégio e não pela capacidade [...]. As políticas de ação afirmativa, quer seja na academia, quer na comunidade de negócios, voltam-se para essa discrepância e provêm um maior acesso ao verdadeiro potencial por reconhecerem aqueles indivíduos com talentos não-reconhecidos ou não-elaborados” (Cashmore, 2000:347).

A partir do diagnóstico apresentado, a *Declaração de Jomtien* estabeleceu metas em relação à educação básica, instando os países participantes a assumirem o compromisso de alcançá-las ao longo dos anos 90 e indicou os anos 2000 e 2001 para a avaliação das ações e revisão das políticas nos níveis regional e mundial.

Gadotti (2000) chama a atenção para o uso do termo “**equidade**” nessa Declaração, que considera uma categoria nova nos discursos pedagógicos. Para este autor, “*até 90, falava-se muito na igualdade de oportunidades. O contrário de igualdade é desigualdade e de equidade é iniquidade*” (Gadotti, 2000:28). De fato, a *Declaração de Jomtien* aponta o diagnóstico desigual (e iníquo) do acesso à educação entre homens e mulheres no mundo, visibilizando um dos marcadores de produção das desigualdades, neste caso o de gênero.³⁷ Contudo, não se restringe a este, pois aponta outras categorias subalternizadas, agrupadas como “**grupos excluídos**”, e reforça o compromisso que deve ser assumido com os mesmos para se promover a igualdade na esfera da educação, destacando o combate a todos os tipos de discriminação como condição para sua garantia.

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (ONU, 1990).

Na *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, ocorrida em 1993, os países participantes, dentre eles o Brasil, reafirmaram os compromissos de *Jomtien* de universalizar a educação básica até o ano 2000. Bem como observou Gadotti (2000), o texto dessa Declaração apresentou o termo “**diversidade cultural**” no contexto educacional, estando focado sob o prisma do respeito, o que sinalizou o tom a ser assumido nos discursos jurídicos doravante, conforme segue:

³⁷Adotamos aqui o conceito de **Gênero**, com o mesmo sentido atribuído pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2009): “[...] como uma categoria analítica, relacional, associada ao plano dos valores socioculturais dados às diferenças sexuais e que remete à produção das convenções de feminilidades e de masculinidades oriundas de determinadas configurações sócio-históricas”, portanto diz respeito aos papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade.

A educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural (ONU, 1993).

As metas estabelecidas em *Jomtien* para serem cumpridas até o ano 2000 não foram atingidas. A *Declaração de Dakar*, ocorrida no ano 2000, reiterou os compromissos pela universalização da Educação Para Todos e postergou para 2015 o seu alcance, portanto para mais 15 anos à época. Nesse documento foi evidenciada a inaceitabilidade dos problemas decorrentes da discriminação de gênero persistir nos sistemas de ensino, assim como a existência de milhões de crianças, jovens e adultos ainda estarem à margem do sistema escolar, engrossando os dados do analfabetismo mundial.

[...] é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades (ONU, 2000).

Esses dados nos ajudam a avaliar os limites das políticas universalistas, quando estas não pontuam as necessidades de ações focalizadas, cujos destinatários sejam os sujeitos excluídos do processo e que estão em condições desiguais no acesso. Não basta proclamar a “Educação Para Todos”, há necessidade de promover e garantir que todos tenham, de fato, acesso à educação, conjugadas com ações que se destinem a combater as discriminações e as desigualdades sociais, de gênero, de raça e econômicas, que tem sido causas da perpetuação desse círculo de exclusão e desigualdade, que só não atinge os privilegiados. “Educação Para Todos”, portanto, só tem sentido quando, sob o rótulo “Todos”, não se invisibilizar suas partes, tampouco negligenciar suas necessidades peculiares ou ofuscar suas identidades.

Isso se diz por que, embora a lei represente uma possibilidade que assegura formal e indistintamente os direitos aos indivíduos, a sua proclamação, expressa nos

diversos aparatos jurídicos, não assegura a sua concretude e abrangência para todas as classes e pessoas. Sob a premissa das “oportunidades iguais”, historicamente foi construída a ideologia da meritocracia, que tem delegado exclusivamente aos cidadãos e cidadãs a conquista dos direitos proclamados. Dessa maneira, os sujeitos tornam-se os únicos responsáveis pelo seu êxito ou fracasso e descompromete o Estado do seu papel de implementar políticas públicas voltadas para combater as desigualdades, presentes e geridas no contexto das sociedades.

Há que considerar, ainda, as condições sociais dos sujeitos desfavorecidos e os históricos processos de exclusão sofridos e que são promotores de desigualdades, sendo em muitos casos fomentadas pelo racismo e por práticas discriminatórias, que comprometem o usufruto dos direitos pelos mesmos. Isso revela que, embora tenhamos avançado em relação à garantia formal de direitos, paradoxalmente coexistem com esses avanços jurídicos a violação dos mesmos, colocando pessoas ou grupos sociais à margem dos direitos humanos básicos, em função de sua pertença étnico-racial, condição física e mental, gênero, orientação sexual e outros marcadores identitários que compõem o cenário da diversidade humana. Para Moreira (2003), trata-se de uma realidade que faz parte de um movimento amplo e mundial, cuja base está na manutenção dos padrões culturais, da sociedade ocidental/branca, como referência hegemônica, em detrimento do reconhecimento e da promoção da diversidade cultural.

Essas diferenças – de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental – têm, com muita frequência, justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos. Exemplifique-se com as violências cometidas, em diferentes partes do mundo, contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores, primitivos e carentes do refinamento e da moralidade que caracterizam a cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humanas (Moreira, 2003:84).

A realidade social contemporânea, portanto, tem imposto outra lógica para o campo jurídico, considerando não apenas que um direito seja proclamado pela

premissa da igualdade de oportunidades, mas urge a necessidade de ações que garantam a igualdade de condições (Dray, apud Gomes, 2005).

Para Bobbio (1998) se configura um desafio constante a ser enfrentado pela comunidade internacional, promover a garantia dos direitos universais consagrados, sem deixar de considerar a necessidade de atualizá-los. Esse autor pontua que os organismos internacionais vêm enfrentando esse desafio, ao produzir documentos complementares à Declaração Universal, o que representa “*a consciência da historicidade do documento inicial e da necessidade de mantê-lo vivo fazendo-o crescer a partir de si mesmo*” (Bobbio, 1998:34).

Os direitos humanos são produtos da cultura humana, e como tal, se inscrevem num processo histórico que lhes possibilita sofrer transformações ou mesmo ser ampliados em função do desenvolvimento tecnológico, científico, social ou econômico das sociedades. Sob esse enfoque, Bobbio (1998) afirma que são as novas demandas, surgidas em função do desenvolvimento das sociedades, que trazem novos desafios para o campo dos direitos humanos.

O direito à educação é um legado fundamental da Modernidade, mas atualmente devemos atrelar a essa conquista o questionamento de qual educação queremos, e qual o currículo que possa atender ao seu modelo na contemporaneidade. Nesse contexto, se pretende uma educação pública de qualidade para os meninos e meninas, jovens e adultos, entendendo aqui por qualidade, uma realidade curricular que possibilite dar visibilidade às heterogeneidades presentes na cultura escolar e que reconheça e promova a diversidade cultural como princípio nas práticas pedagógicas.

3.2 Direito à Educação na Diversidade Cultural: contribuições dos tratados internacionais de combate ao racismo e de promoção da igualdade e diversidade cultural

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos (2003:56)

Vemos emergir, cada vez mais, nas agendas políticas internacionais, os debates sobre direitos humanos centrados nas temáticas da diversidade cultural, racismo, preconceito, discriminação racial, xenofobia, homofobia e outras formas de intolerâncias. A realização de eventos e convenções, ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, fomentadas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), dentre outros, com o objetivo de discutir e propor tratados internacionais sobre essas questões demonstra que a realidade contemporânea apresenta novas demandas e necessidades sociais, que requer um olhar específico sobre elas, sob pena de tornarmos a convivência humana e o próprio Planeta Terra,³⁸ ameaçados.

Para corroborar nossas reflexões acerca das conquistas no campo dos tratados internacionais de promoção da igualdade, diversidade cultural e combate ao racismo e a discriminação, pontuaremos, ao longo das nossas considerações, alguns documentos relevantes que dizem respeito a esses itens³⁹. Avaliamos que os

³⁸ As preocupações com os direitos humanos estão imbricadas com as preocupações ambientais. Erradicar a pobreza e a miséria no mundo e promover ações mais solidárias entre os povos significa considerar, nessa agenda, as preocupações com as condições socioambientais de vida no Planeta e garantir o desenvolvimento sustentável. **“O homem é ao mesmo tempo obra e construtor do meio ambiente que o cerca, o qual lhe dá sustento material e lhe oferece oportunidade para desenvolver-se intelectual, moral, social e espiritualmente. Em larga e tortuosa evolução da raça humana neste planeta chegou-se a uma etapa em que, graças à rápida aceleração da ciência e da tecnologia, o homem adquiriu o poder de transformar, de inúmeras maneiras e em uma escala sem precedentes, tudo que o cerca. Os dois aspectos do meio ambiente humano, o natural e o artificial, são essenciais para o bem-estar do homem e para o gozo dos direitos humanos fundamentais, inclusive o direito à vida mesma”** (Declaração de Estocolmo sobre o meio ambiente humano. ONU, 1972). Com essa premissa, especial atenção deve ser dada aos aspectos ambientais, pois embora não represente o nosso objeto de estudo nessa pesquisa, é imperioso que se pontue aqui, que não há desenvolvimento humano apartado do seu nicho ecológico, e que não há promoção da diversidade cultural fora do seu contexto de diversidade biológica. Com a intenção de chamar a atenção da comunidade internacional para os problemas ambientais contemporâneos, que afetam todas as formas de vida nesse Planeta, e assumir compromissos coletivos para a proteção dos recursos naturais, foram produzidos pelos organismos internacionais diversos tratados voltados à proteção do meio ambiente, dos quais destacamos: a **Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano** (ONU, 1972); a **Declaração sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento** (ONU, 1992a); a **Declaração Universal dos Direitos da Água** (ONU, 1992b); e o **Protocolo de Quioto à Convenção – Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima** (ONU, 1997).

³⁹ Convém citar, que o rol desses documentos é abrangente, e nossa intenção não é listá-los em sua totalidade, mas pontuar àqueles que consideramos representar marcos importantes, por visibilizarem os sujeitos de direito em suas singularidades, tais como: **Crianças**: *Declaração dos Direitos da Criança* (ONU,1959), *Convenção sobre os Direitos da Criança* (ONU,1989); **Mulher**: *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher* (ONU,1967), *Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher* (ONU,1979); *Declaração de Pequim* (ONU,1995); **Pessoas com deficiência**: *Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes* (ONU,1975); *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial* (ONU,1994); *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* (ONU,1999); **Minoria e Indígenas**: *Convenção Relativa aos Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes* (OIT,1989); *Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas* (ONU,1992c); **Racismo e Discriminação**: *Convenção 100, da Organização Internacional do Trabalho(OIT), Sobre a Igualdade de Remuneração de Homens e Mulheres por Trabalho de Igual Valor/1951, Convenção 111 sobre a Discriminação em Emprego e Profissão* (OIT,1958); *Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino* (UNESCO,1960); *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (ONU,1965); *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais* (UNESCO, 1978); *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata* (São Paulo, 2005). **Diversidade Cultural**: *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação* (UNESCO,2001); *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial* (UNESCO,2003); *Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (UNESCO, 2005); dentre outras.

mesmos fornecem elementos para nossa reflexão, em função da recorrência com estes temas têm sido abordados, quer de forma específica, quer de forma transversal perpassando outros eixos temáticos, bem como de suas ressonâncias na formulação das leis no Brasil, em especial no que tange ao seu sistema de ensino.

Destacamos dois grandes temas nesses documentos internacionais: O do **racismo e discriminação** e da **diversidade cultural**. Ambos em contextos de causa e consequência. A discriminação representa a constatação de que, apesar dos postulados igualitaristas, as sociedades discriminam os seus cidadãos e cidadãs em função de fatores variados, como raça/etnia, religião, sexo, classe, idade, dentre outros, e tem produzido grandes desigualdades. A ideologia homogeneizadora presente na cultura das sociedades modernas, foi construída sob padrões veiculados como hegemônicos, ou seja, o perfil masculino, branco, cristão/católico, heterossexual, ocidental/europeu, por exemplo, não reconhece a diversidade como valor humano, e comumente é tratada como um desvio da “ordem” estabelecida. Nesse contexto, a diversidade é negada, e no extremo tem sido eliminada por ações racistas, como ocorreu com milhões de indígenas na colonização das Américas, nos sistemas de escravidão e nos regimes de *apartheid* pelo mundo, no holocausto contra os judeus, nos conflitos étnicos e religiosos, e tantos outros exemplos de intolerância e racismo, que resultaram/resultam em ações de discriminação e violência nos dias atuais. Assim, os tratados internacionais em defesa da paz e da não violência têm dado ênfase ao tema da diversidade cultural, como um contraponto importante para combater a discriminação e as desigualdades socioeconômicas que provém do seu não reconhecimento.

Contudo, o fomento dessas discussões e a consequente formulação de tratados de direitos humanos, não representa obra do acaso, e sua atenção no contexto mundial é consequência das políticas de identidade, oriundas das lutas dos movimentos de grupos sociais e culturais excluídos, que têm dado visibilidade à realidade multicultural das sociedades contemporâneas (MacLaren, 2000a). Os ordenamentos jurídicos são respostas positivas a essas demandas, que merecem atenção e reconhecimento por parte dos governos locais. Vale destacar, ainda, o avanço que esses tratados internacionais representam, deixando de retratar o sujeito de direitos como entidade genérica e abstrata, para visibilizar suas singularidades e reconhecer a vulnerabilidade em que pessoas ou grupos foram

colocados, em decorrência dos processos de exclusão a que foram submetidos. Assim, as crianças, as mulheres, as pessoas com deficiência, minorias e grupos étnico-raciais, aparecem como **protagonistas nos documentos jurídicos**, o que revela que a igualdade perante a lei, embora represente uma conquista importante e necessária de ser sempre proclamada, tem se mostrado insuficiente face ao quadro de assimetria social e econômica, que garante a poucos, muito, e a muitos às migalhas deixadas.

Piovesan (2005), ao analisar o desenvolvimento dos tratados internacionais voltados aos direitos humanos, se refere sobre essas mudanças indicando que a tradição inicial, focada apenas em postulados generalistas, posteriormente passou a retratar as singularidades presentes, traduzidas em **medidas jurídicas focalizadas**. Assim, “[...] *ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença*” (Piovesan, 2005:38).

A citação Santos (2003), mencionada no início deste item, apresenta de forma concisa o caráter complementar entre os conceitos de igualdade e diferença no campo dos direitos humanos contemporâneos. Portanto, não se trata de dicotomizar a questão, desconsiderando o postulado da igualdade em nome da diferença, ou vice versa, mas de reconhecer a complementaridade que possuem e o caráter de atualização das leis face às necessidades emergentes.

As ações afirmativas são exemplos de como é possível igualar as condições e assegurar **concretamente** aos sujeitos, historicamente excluídos, o usufruto dos direitos que foram (e são) mais acessíveis aos grupos socialmente privilegiados. Sob esse prisma Dray (apud Gomes, 2005) discorre:

[...] a concepção de uma igualdade puramente formal, assente no princípio geral da igualdade perante a lei, começou a ser questionada, quando se constatou que a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados. Importaria, pois, colocar os primeiros ao mesmo nível de partida. Em vez de igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições (Dray, apud Gomes, 2005:49).

As ações afirmativas têm obtido destaque nos tratados internacionais de combate ao racismo e discriminação, como estratégia para promover a igualdade. A

Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965), por exemplo, potencializou as discussões em torno das políticas de ação afirmativa, apontando em seu documento a possibilidade de adoção de “*medidas especiais*”, de caráter temporário, para promover a construção da igualdade, quando houver situações em que, indivíduos ou grupos, necessitem de proteção para usufruir dos direitos humanos, decorrentes de condições de acesso desiguais. O texto dessa Convenção assim descreve:

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos (Art. 1º, 4, da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial. ONU, 1965).

Esse marco internacional reconhece que a adoção de medidas especiais, aqui denominada por políticas de ação afirmativa, é necessária para promover a justiça social, e conclama o Estado a sair da posição de pseudoneutralidade⁴⁰, para assumir os compromissos com a adoção e a implementação das mesmas. Isso por que a garantia de igualdade de oportunidades é insuficiente para promover a justiça social, quando há intervenientes externos que influem nos resultados, por proporcionar mais oportunidades para uns do que para outros. Portanto, as desigualdades são construções sociais, originárias de processos discriminatórios que se mantêm.

As mulheres, por exemplo, ao longo da história, foram subalternizadas na cultura ocidental e tuteladas pelo homem (primeiro o pai, depois o marido), vistas quase sempre como objeto, foram conquistando os seus espaços nas sociedades através de ações contra a discriminação, que fomentaram a elaboração de formulações jurídicas de proteção.

⁴⁰ *Pseudoneutralidade*, porque a omissão, por si só, já define o lado assumido, neste caso, o das pessoas que estão em vantagem em relação às demais, e se beneficiam historicamente de privilégios.

A *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher* (ONU, 1967), e a *Convenção com o mesmo enfoque* (ONU, 1979), condenam a discriminação contra a mulher e a considera incompatível com a dignidade humana.

Para fins da presente Convenção, a expressão "*discriminação contra a mulher*" significará toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (Art. 1º. Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher. ONU, 1979).

No artigo 4º da *Convenção* de 1979,⁴¹ também há o indicativo para a adoção das "*medidas especiais*" para acelerar a igualdade entre homens e mulheres, ratificando o que fora proclamado em 1965, na *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*, o que evidencia que as ações afirmativas se destinam a todos os segmentos que estejam em condições de desigualdade no acesso aos direitos em decorrência dos processos de exclusão e discriminação sofridos.

Tanto a *Declaração* de 1967, quanto a *Convenção* de 1979 referentes à discriminação contra a mulher, expressam em seus textos,⁴² o direito das mulheres de usufruírem, em igualdade de condições com os homens, do acesso à educação, em todos os níveis de escolarização, o que compreende da educação infantil à universidade, tanto em áreas urbanas como rurais. Como a consolidação dos direitos formais não caminha no mesmo ritmo das urgências sociais, podemos observar que, 21 anos depois da realização da *Convenção* de 1979, a *Declaração de Dakar – Educação para Todos* (ONU, 2000), continuou denunciando a permanência das desvantagens que as mulheres no mundo têm tido no acesso à educação, em relação aos homens, conforme já indicado.

⁴¹“**A adoção pelos Estados-Partes de medidas especiais de caráter temporário destinadas a acelerar a igualdade de fato entre o homem e a mulher não se considerará discriminação na forma definida nesta Convenção, mas de nenhuma maneira implicará, como consequência, a manutenção de normas desiguais ou separadas; essas medidas cessarão quando os objetivos de igualdade de oportunidade e tratamento houverem sido alcançados**” (Art. 4º. Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, 1979).

⁴²Mencionado no artigo 9º da *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher* (1967) e artigo 10 da *Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher* (1979).

Outro fator de desigualdade, diz respeito à remuneração inferior paga às mulheres, mesmo quando realizam trabalhos similares aos dos homens. Este aspecto já estava na pauta dos debates internacionais antes mesmo da *Declaração* de 1967 e da *Convenção* de 1979 terem sido promovidas pela ONU. A Convenção 100 (OIT, 1951), da Organização Internacional do Trabalho, chamou a atenção para este tipo de discriminação e estabeleceu em seu artigo 2º que sejam fixadas taxas de remuneração para promover a igualdade de remuneração entre homens e mulheres. Em 1958, outra Convenção da OIT, nº 111 (OIT, 1958), chama a atenção da comunidade internacional para a discriminação em matéria de emprego e profissão, definindo esse tipo de discriminação como:

Toda distinção, exclusão ou preferência, com base em raça, cor, sexo, religião, opinião política, nacionalidade ou origem social, que tenha por efeito anular ou reduzir a igualdade de oportunidade ou de tratamento no emprego ou profissão (Art. 1º, “a”, da Convenção 111, OIT, 1958).

Assim, acrescentando em nossas análises, o indicador raça/etnia, outras variáveis surgem na produção das desigualdades. Dentre as mulheres, por exemplo, as negras e as indígenas são as que mais sofrem discriminação, o que as tornam **duplamente desfavorecidas**, fazendo com que estejam nas piores posições de desigualdade social. Guardadas as devidas proporções, no que se referem às suas singularidades culturais e contextos sociais e históricos específicos, as mulheres negras e indígenas são marcadas pelo estigma dos estereótipos e preconceitos, sendo vítimas do racismo e de práticas discriminatórias, ocasionando um quadro de **desigualdade dentro da desigualdade**. Essa realidade vem se impondo como uma necessidade para que, dentro dos movimentos sociais em defesa dos direitos da mulher, a intersecção entre gênero e raça/etnia seja cada vez mais pontuada e transversalizada pelas suas diversidades, e por outros marcadores, como a orientação sexual, idade, deficiências físicas e mentais, dentre outros.

A *Declaração de Pequim*, adotada pela *IV Conferência Mundial sobre as Mulheres: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz* (ONU, 1995), reconhecendo a realidade de **múltiplas barreiras** que determinados segmentos femininos encontram, chama a atenção dos Estados participantes para:

Intensificar os esforços para garantir o exercício, em igualdade de condições, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as mulheres e meninas que enfrentam múltiplas barreiras para seu fortalecimento e avanço, em virtude de fatores como raça, idade, língua, origem étnica, cultura, religião, incapacidade/deficiência, ou por integrar comunidades indígenas (ONU, 1995).

Para Oliveira (2006), há uma inter-relação nos sistemas de exclusão social, e o gênero representa um sistema de desigualdade que se nutre de outros marcadores, como classe, raça e etnia. Logo, na produção das desigualdades, a exclusão provocada nem sempre tem por base um único aspecto, mas comumente se associam às múltiplas formas de discriminação, que se relacionam e interpenetram.

Essa constatação também foi reconhecida na *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas*, realizada em Durban, África do Sul no ano de 2001.

Reconhecemos que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base na raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros (ONU, 2001).⁴³

A realização dessa *Conferência* representa fato de grande relevância no contexto dos tratados internacionais de direitos humanos, visto que ampliou e potencializou os debates sobre racismo e discriminação na esfera internacional e nacional, contribuindo para a adoção de medidas de proteção e promoção da igualdade nos países participantes, dentre eles o Brasil.

O texto dessa Conferência consta de uma ***Declaração*** e um ***Plano de Ação***, e reafirma o que fora proclamado em outros tratados internacionais, que denunciaram o racismo como produtor de discriminação e desigualdades, e tem sido causa de violação de direitos. As vítimas desse processo excludente são visibilizadas na *Declaração de Durban*, que dentre outras, figuram as pessoas de origem africana e afrodescendentes e os povos indígenas, pois, via de regra, são os

⁴³ III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, Durban/2001. Item 1 das Questões Gerais.

que têm apresentado desvantagens nos diversos indicadores sociais, como educação, saúde, trabalho, moradia e mortalidade infantil. Contudo, o documento tem um caráter amplo, e menciona outras minorias e grupos humanos,⁴⁴ igualmente vulneráveis, e que merecem a atenção das comunidades internacional e nacional em seus contextos específicos.

No *Plano de Ação da Convenção de Durban* são indicadas as estratégias de combate ao racismo e discriminação e de promoção da igualdade, para serem ratificadas pelos países participantes, e que também potencializam a produção de documentos complementares no âmbito nacional e regional. Os princípios estabelecidos na *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* foram reiterados em *Durban*, na medida em que destacou a importância da mesma ser ratificada por todos os países. As ações afirmativas são consideradas **estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva**, sendo traduzida no *Plano de Ação* da seguinte forma:

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, lingüísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (ONU, 2001).⁴⁵

A questão educacional ganhou relevo na *Declaração de Durban* e é considerada crucial no combate ao racismo. O *Plano de Ação* destaca a **estreita relação entre direito à educação e luta contra o racismo e a discriminação**,

⁴⁴ Asiáticos e povos de origem asiática, migrantes, refugiados, vítimas do tráfico de pessoas, crianças e os jovens Roma, Ciganos, Sinti e Nômades, minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas, discriminadas quanto ao gênero (mulheres indígenas, africanas, asiáticas, mulheres de ascendência africana ou asiática, mulheres migrantes e de outros grupos desfavorecidos), acometidas por doenças pandêmicas, como HIV/AIDS, dentre outras (São Paulo, 2005).

⁴⁵ III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, 2001. Item 108 das estratégias para alcançar a igualdade plena e efetiva, abrangendo a cooperação internacional e o fortalecimento das Nações Unidas e de outros mecanismos internacionais no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

considerando peças importantes, nesse processo, a educação em direitos humanos e o reconhecimento e respeito à **diversidade cultural**, como fatores para sua prevenção e erradicação.

Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular, a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (ONU, 2001).⁴⁶

Observamos que nos discursos sobre a mundialização da cultura, a diversidade cultural vem sendo cada vez mais reafirmada e tem se tornado tema recorrente de tratados internacionais em diferentes documentos e convenções, como as realizadas no âmbito da UNESCO aqui citadas: a *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação* (UNESCO, 2001), a *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial* (UNESCO, 2003) e a *Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (UNESCO, 2005).

O tema da globalização aparece em contextos paradoxais nos textos desses tratados. Ao mesmo tempo em que fazem referência aos avanços na esfera das tecnologias da informação e comunicação e pontuam suas vantagens em promover maior contato entre os grupos, por outro lado demonstram a preocupação da comunidade internacional, com os efeitos que a globalização pode ocasionar nas culturas locais, em decorrência do padrão cultural homogeneizante que veicula. Vale a pena citar os textos dos três documentos da UNESCO mencionados, embora apresentem similitude nos discursos sobre a globalização, observamos que vão se ampliando ao longo dos anos em que as convenções ocorreram, ficando cada vez mais evidente a preocupação com os efeitos negativos que a mesma pode trazer. Vejamos:

Considerando que o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação,

⁴⁶ III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, 2001. Item 95 das medidas de prevenção, educação e proteção com vistas à erradicação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata em níveis nacionais, regionais e internacionais.

apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações (UNESCO, 2001).

Reconhecendo que os processos de globalização e de transformação social, ao mesmo tempo em que criam condições propícias para um diálogo renovado entre as comunidades, geram também, da mesma forma que o fenômeno da intolerância, graves riscos de deterioração, desaparecimento e destruição do patrimônio cultural imaterial, devido em particular à falta de meios para sua salvaguarda (UNESCO, 2003).

Constatando que os processos de globalização, facilitado pela rápida evolução das tecnologias de comunicação e informação, apesar de proporcionarem condições inéditas para que se intensifique a interação entre culturas, constituem também um desafio para a diversidade cultural, especialmente no que diz respeito aos riscos de desequilíbrios entre países ricos e pobres (UNESCO, 2005).

Trata-se de uma preocupação pertinente, pois ao analisarmos o quadro em que se configuram as sociedades contemporâneas, é forçoso reconhecer que a diversidade cultural tem sido muitas vezes, causa de intolerância e conflitos entre grupos diversos. Para Carvalho (1997):

A modernidade tão almejada e decantada desde dois séculos atrás, como uma possibilidade de realização da espécie humana, produziu uma sociedade marcada pela racionalidade e pelo progresso, pelo avanço tecnológico, mas, paradoxalmente, criou desafios cruciais para as chamadas sociedades civilizadas, na medida em que gestou um processo de desumanização sem limite, em escala planetária. Na medida em que se engendram relações cada vez mais desiguais, potencializou-se a violência e se reduziram as capacidades da convivência humana, implicando o aumento da intolerância frente à diversidade humana e às diferenças e as dificuldades em se estabelecer padrões solidários que vinculam o nós com os outros (Carvalho, 1997:13).

No contexto paradoxal exposto por Carvalho (1997), por um lado, vemos eclodir o progresso em seu apogeu, com as tecnologias de ponta que reduzem as distâncias geográficas entre os continentes, estando estes agora traduzidos em territórios próximos e virtualmente conectados. Um mundo fantástico de grandes conquistas e avanços tecnológicos, graças ao poder criativo do homem, com seus feitos, certamente inquestionáveis, mas entremeados pela miséria e a segregação em seu estado mais letal, que exclui parcela significativa da população mundial do

acesso aos bens materiais e simbólicos, produzidos no contexto das sociedades modernas. Carvalho (1997) menciona, ainda, que:

Nesses tempos de transnacionalização de mercados e capitais, de rompimento de fronteiras, de lutas religiosas, segregações étnicas e nacionalismos xenófobos, fica claro que o mundo caminha, de um lado, no sentido da planetarização política e de outro, se fragmenta na emergência de novos lugares, novos ritmos, linguagens e configurações (Carvalho, 1997:43).

Para Bolívar (2004), o paradoxo da globalização é que de um lado veicula uma homogeneização cultural como padrão, e de outro, os grupos culturais oprimidos articulam-se para defenderem suas identidades em lutas políticas. Bauman (2005) lança um contraponto importante a ser considerado, ao chamar a atenção para os perigos de se acreditar que a solução dos problemas globais será encontrada em contextos locais. Para ele, “*não há soluções locais para problemas gerados globalmente*” (Bauman, 2005:95), e continua:

Qualquer um que defenda “identidades locais” como antídoto contra os malefícios dos globalizadores está jogando o jogo deles – e está nas mãos deles.

A globalização atingiu agora um ponto em que não há volta. Todos nós dependemos uns dos outros, e a única escolha que temos é entre garantir mutuamente a vulnerabilidade de todos e garantir a nossa segurança comum. Curto e grosso: ou nadamos juntos ou afundamos juntos. Creio que pela primeira vez na história da humanidade o auto-interesse e os princípios éticos de respeito e atenção de todos os seres humanos apontam na mesma direção e exigem a mesma estratégia. De maldição, a globalização pode até transformar-se em bênção: a “humanidade” nunca teve uma oportunidade melhor! Se isso vai acontecer, se a chance será aproveitada antes que se perca, é, porém, uma questão em aberto. A resposta depende de nós (Bauman, 2005:95).

Ao que se depreende do discurso de Bauman (2005), estamos todos no mesmo barco. Estamos? *Sim e Não*. Do ponto de vista ambiental, é certo que coabitamos no mesmo Planeta e a sua degradação afeta conjuntamente todos e todas. É certo, também, que a economia globalizada opera sua crise num efeito cascata pelo mundo, e impõe cada vez mais a necessidade de negociações e diálogos multilaterais. Contudo, as desigualdades mundiais e o número de pessoas que se encontram abaixo da linha de pobreza, ou seja, na miséria total, denunciam

que o “barco” de alguns tem mais chance de chegar ao porto do que o de outros, que se encontram condenados ao naufrágio anunciado, caso não haja ajuda.

Dessa forma perguntamos: Qual o sentido dos organismos internacionais em promover convenções voltadas para temas culturais, com relevo para expressões como **diversidade, proteção, promoção e salvaguarda**?⁴⁷ A verdade é que já se chegou à conclusão de que não basta somente proclamar o reconhecimento e o respeito pelas diversas culturas e suas expressões, e que há necessidade de se pensar em estratégias que as **protejam e promovam**, ou menos usualmente falando, que as salvaguadem. E se é preciso proteger, é porque algum perigo há.

Da declaração de direitos à sua garantia há um percurso a ser trilhado, e não podemos deixar de ressaltar que houve grandes avanços nesse sentido. Do **sujeito de direito genérico e abstrato**, passou-se ao reconhecimento de suas singularidades, visibilizando o **sujeito concreto de direito** (a criança, a mulher, o deficiente), assim como o **sujeito coletivo de direito** (minorias, grupos étnico-raciais). Mas os sujeitos inserem-se em contextos culturais específicos, e o reconhecimento dos seus direitos implica no igual reconhecimento do seu patrimônio cultural, material e imaterial,⁴⁸ e modos de ser e estar no mundo. Na perspectiva de Geertz (1978), há uma relação direta entre homem e cultura. Assim, sem homem não há cultura, mas é verdade também que os homens se completam na cultura, portanto, sem cultura também não há homem, afirma este autor. Vivemos hoje um momento em que **as culturas e suas diversas expressões, tornam-se, elas mesmas, objeto de legislação específica**, digna de proteção e promoção, o que corresponde o reconhecimento das humanidades que as representam.

⁴⁷ No sentido aqui adotado, “**salvaguarda**” refere-se: “[...] as medidas que visam garantir a viabilidade do patrimônio cultural imaterial, tais como a identificação, a documentação, a investigação, a preservação, a proteção, a promoção, a valorização, a transmissão – essencialmente por meio da educação formal e não-formal - e revitalização deste patrimônio em seus diversos aspectos” (Artigo 2º, parágrafo 3º, Das Definições: Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, UNESCO, 2003).

⁴⁸ Para definir o que se entende por patrimônio cultural imaterial ou cultura imaterial, propomos a definição adotada na Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial: “*Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana*”. Correspondem: “*tradições e expressões orais, incluindo o idioma como veículo do patrimônio cultural imaterial; expressões artísticas; práticas sociais, rituais e atos festivos; conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo; técnicas artesanais tradicionais*” (Artigo 2º, parágrafos 1º e 2º, Das Definições: Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, UNESCO, 2003).

Nesse contexto, a educação tem papel central nas políticas de promoção da diversidade cultural, considerando que o seu reconhecimento e promoção ficam potencializados quando integradas aos processos formativos de alunos/as e professores/as na esfera educacional. Logo, a educação se constituiu plataforma de ação da *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural* de 2001:

Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes (UNESCO, 2001).⁴⁹

Igualmente, o reconhecimento de uma sociedade multicultural, implica o diálogo entre as culturas como caminho para a justiça social, cultural e econômica, e no contexto das sociedades contemporâneas, a *interculturalidade*⁵⁰ emerge como princípio a ser promovido, sendo evidenciado no plano dos tratados internacionais.

Encorajar o diálogo entre culturas a fim de assegurar intercâmbios culturais mais amplos e equilibrados no mundo em favor do respeito intercultural e de uma cultura da paz.
Fomentar a interculturalidade de forma a desenvolver a interação cultural, no espírito de construir pontes entre os povos (UNESCO, 2005).⁵¹

Em resposta à “*questão em aberto*” de Bauman (2005:95): “*se isso vai acontecer, se a chance será aproveitada antes que se perca [...] a resposta depende de nós*”, proponho assumir uma postura de “*otimista sem ilusões*”, conforme Apple (2006b), considerando que urge a necessidade de um trabalho educacional que problematize, cada vez mais, a diversidade cultural e a produção das diferenças, numa agenda comprometida com a justiça social. A certeza que se tem é que a necessidade de transformação existe, e ela mesma irá alavancar as buscas por soluções mais solidárias.

⁴⁹ Item 7: Das Linhas Gerais de um Plano de Ação para a aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural.

⁵⁰ **Interculturalidade:** “Refere-se à existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo” (item 8, art. 4º da Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, UNESCO, 2005).

⁵¹ Respectivamente alíneas “c” e “d”, artigo 1º, dos objetivos, da Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.

3.3 O direito à educação na diversidade cultural: o contexto brasileiro

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mas significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo [...]

Carlos Jamil Cury (2002)

O Brasil é signatário de vários tratados internacionais de direitos humanos, o que representa que assumiu o compromisso de promover políticas locais para implementar as diretrizes expressas em cada documento ratificado. Contudo, não significa somente um compromisso assumido na esfera internacional, e como destaca o jurista Silva Júnior (2003b), os tratados internacionais possuem paridade normativa com o sistema de leis internas no Brasil, portanto, “*não apenas tem força de lei, é lei*” (Silva Júnior, 2003b: 110).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, parágrafos 2º e 3º, reconhece os tratados internacionais ratificados pelo Brasil, incorporando-os em seu sistema jurídico interno, conforme segue:

§ 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Brasil, 1988).⁵²

Como Bobbio (1998) pontua, o reconhecimento de um direito requer como contrapartida, a existência de um sistema normativo como guia de ação, pois direito e dever coexistem num mesmo plano, e “*a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação*” (Bobbio, 1998:80).

O direito à educação no Brasil acompanhou os ordenamentos jurídicos internacionais. Está assegurado em lei, se configura um direito social e é dever do

⁵² O § 3º foi incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004.

Estado e da família.⁵³ A obrigatoriedade do ensino fundamental, por exemplo, é garantido aos cidadãos e cidadãs brasileiros independente da idade. Não podemos afirmar que já alcançamos a universalização do acesso ao ensino fundamental, mas já observamos grandes avanços em seu **aspecto quantitativo**,⁵⁴ haja vista que em outros níveis de ensino, ainda há um grande fosso, especialmente nos pólos educação infantil e ensino superior.

Contudo, analisar isoladamente o direito ao acesso, sem tangenciá-lo com outras variáveis não é suficiente. É pertinente se fazer uma reflexão para além da perspectiva da acessibilidade, pontuando, igualmente, as garantias de permanência dos alunos na escola.

Ao progresso alcançado no tocante à oferta de vagas, no entanto, sobrepõe-se vários desafios. Além de ainda haver uma porcentagem residual de crianças e jovens fora da escola, entre os matriculados há os que não aprendem ou que progridem lentamente, repetem o ano e acabam abandonando os estudos. Os fatores que contribuem para essas dificuldades estão relacionados à qualidade do ensino, gestão das escolas e sistemas de ensino, às condições de acesso e permanência, e às desigualdades sociais dos próprios alunos e seus familiares (Brasil, 2009a: 13).

Neste sentido temos que discutir as questões relativas à **qualidade da educação** e do seu modelo curricular. Não basta se garantir vagas nas escolas, embora isso seja fundamental, há que se inibir, conjuntamente, os altos índices de evasão, que exclui o aluno na mesma proporção que o “inclui” (ou lhe permite o acesso). É certo que uma análise não deve ser feita de forma unívoca, portanto esses dois fatores devem se inter-relacionar. Há que se aproximar, portanto, o binômio acesso (quantidade) e permanência (com qualidade), visto que são interfaces de um mesmo projeto educativo. Promover os dois aspectos de forma

⁵³ Artigo 205, Constituição Federal do Brasil de 1988.

⁵⁴ De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2008, analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA em 2009, o acesso ao ensino fundamental no Brasil apresentou crescimento no período de 1992 a 2008. Para verificar o **acesso**, o indicador adotado foi a **taxa de frequência à escola por faixa etária**. “Para a população de 7 a 14 anos (público potencial do ensino fundamental), a universalização do acesso à escola é um dos grandes avanços sociais pós-Constituição Federal de 1988 [...] a **taxa de frequência bruta**, que era de 86,6% em 1992, passou a **97,9% em 2008**. Por isso, os indicadores de frequência ao ensino fundamental não revelam grandes disparidades quando comparados sob as seguintes óticas: regional, localização, gênero, raça ou cor e renda (portanto, não serão apresentados). Deve-se mencionar que a manutenção da taxa de frequência nos últimos anos expressa o fim do ciclo expansionista do ensino fundamental, relacionado a dois fatores mutuamente articulados: de um lado, a relativa estabilização do fluxo escolar nessa etapa da Educação Básica, de outro, a diminuição da população nessa faixa etária” (Brasil, 2009a: 13, grifo nosso).

indissociada é favorecer a democratização do ensino, contribuindo para a superação do seu caráter liberal, que reconhece direitos, mas não cria as condições objetivas para a sua garantia.

Cury (2002) considera ser imprescindível a declaração e a garantia do direito à educação, haja vista que a tradição educacional brasileira, historicamente elitista, reservava este direito, como privilégio, a apenas uma camada da população brasileira. Este autor lembra que o Brasil, após o processo de independência proibiu por meio século a educação primária aos negros escravizados, aos índios, e as mulheres enfrentaram obstáculos devido à discriminação de gênero. Ressalta que, mesmo com declarações e leis que asseguram o acesso à educação para todos e todas, esse direito ainda não foi universalizado, especialmente nos países que foram colonizados, como exemplo os países da América Latina, que têm uma herança de exclusão e de grandes desigualdades sociais e econômicas, cujo percurso difere dos países europeus na conquista dos direitos.

A conquista do direito à educação, nestes países, além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades [...]. A escravidão, o caráter agrário-exportador desses países e uma visão preconceituosa com relação ao “outro” determinaram uma estratificação social de caráter hierárquico. Nela, o outro não era visto como igual mas como “inferior”. Logicamente as elites atrasadas desses países, tendo-se na conta de “superiores”, determinaram o pouco peso atribuído à educação escolar pública para todos. Na perspectiva dessas classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o “outro” deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil. Os países latino-americanos, por exemplo, sofreram a colonização ibérica e por ela conheceram o impacto da Contra-Reforma em face da sua população nativa ou escravizada. Para as elites, tais povos eram “selvagens”, “incivilizados” e “incultos”. Como tais, deveriam ou se conformar docilmente às ordens “superiores” ou se converter aos padrões ocidentais como seres “dependentes” (Cury, 2002:06).

O Brasil é um caso que merece um destaque especial em nossas reflexões. A situação de subalternidade e exploração com que homens e mulheres negros/as e indígenas foram submetidos ao longo do processo de colonização, adentrando pelos

demais períodos de nossa história, produziu uma realidade de desigualdade, que se mantém nos dias atuais. Esse quadro é bastante visível, quando comparamos os indicadores sociais, apontados pelos institutos de pesquisa,⁵⁵ que revelam as desvantagens que os mesmos têm em relação à população branca, evidenciadas em vários aspectos, como no acesso aos níveis mais elevados de educação e posições no mercado de trabalho.

No estudo realizado pelo IPEA (Brasil, 2009a), com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2008, o indicador de gênero foi analisado a partir do eixo “*trabalho doméstico*”, e evidencia que esta ocupação tem se configurado uma tarefa feminina, sendo majoritariamente realizada por mulheres negras. O trabalho doméstico na esfera das ocupações representa:

[...] o maior contingente de trabalhadoras brasileiras, representando atualmente 15,8% da força de trabalho feminina ocupada, muito embora se perceba uma diminuição ao longo das décadas. Além disso, o universo das trabalhadoras domésticas no país é majoritariamente formado por mulheres negras – 20,1% das negras ocupadas estão nessa categoria. Assim, o trabalho doméstico remunerado no Brasil se constituiu histórica e persistentemente como uma atividade feminina e negra. Revela-se, portanto, um dos nichos contemporâneos de exposição implacável do **legado histórico patriarcalista e escravocrata**, perpetuadores das desigualdades de gênero e de raça no país (Brasil, 2009a: 19-20).

Frases do tipo: “*Essa daí não dá para os estudos, vai virar empregada doméstica*”, são expressões recorrentes quando se quer atribuir uma capacidade intelectual inferior a uma mulher, e servem para confirmar o desprestígio que o trabalho doméstico tem na sociedade, comumente associado à falta de estudos e à ocupação feminina.⁵⁶ A construção do estereótipo da empregada doméstica,

⁵⁵ Destacamos: **a)** o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, órgão da administração pública federal, que além do Censo Demográfico que realiza a cada década, realiza pesquisas regulares, dentre elas a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de periodicidade anual e realizada com uma amostra de domicílios, tem o objetivo de analisar as características gerais da população brasileira em vários eixos, como os indicadores socioeconômicos, gênero, cor/raça, educação, trabalho, saúde, dentre outros. Maiores informações consultar: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 06 de jul. de 2010; **b)** o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, outro órgão da administração pública federal, e “suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros” (portal IPEA: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 06 de jul. de 2010). O IPEA estabelece, ainda, parceria com outros institutos de pesquisa, como o IBGE, para realização conjunta de pesquisas e estudos a partir dos dados coletados.

⁵⁶ Na PNAD de 2008, 93,6% do trabalho doméstico é realizado por mulheres (Brasil, 2009a), contudo, há presença de homens nessa ocupação em menor proporção e “em geral, em ocupações diferenciadas, como jardineiro e motorista, enquanto o trabalho doméstico executado pelas mulheres está mais relacionado aos cuidados com a casa e as pessoas, como limpeza e alimentação – portanto, normalmente atividades imprescindíveis para a reprodução da vida social” (Brasil, 2009a: 22). De acordo com as análises que o IPEA fez da PNAD/2008, os dados indicam que houve um aumento no nível de escolaridade das trabalhadoras domésticas, contudo, igualmente evidenciam que ainda não foi alcançado o ensino fundamental. “Trata-se de um segmento, portanto, bastante vulnerável, que carrega a herança de um passado em que o acesso à escolarização era bastante restrito e que, hoje, com isso, se vê com muito poucas oportunidades de inserção no mercado de trabalho” (Brasil, 2009a: 24).

bastante disseminado nos livros didáticos, vincula-se à imagem da mulher negra, cuja representação subalternizada é reiteradamente disseminada nos meios midiáticos, como nas telenovelas e filmes. Chica Xavier,⁵⁷ que tem uma carreira de atriz consolidada no teatro, cinema e televisão, em entrevista para Capanema (2007), fala sobre os papéis que lhes foram reservados em suas atuações nas telenovelas brasileiras da seguinte maneira: “São muitas novelas, minha filha, nem sei quantas. Mas eu fui **escrava** ou **empregada doméstica**” (grifo nosso). **A arte imita a vida?** Pelo menos no plano das representações sociais com que foram construídas as imagens de negros e negras, nos permite afirmar que sim, e também que, do patamar da **invisibilidade**, o espaço construído foi de uma **visibilidade subalternizada** ou, conforme propõe Sales Júnior (2006), de uma “*integração subordinada*”, ao se referir à forma com que foram “incluídos” na sociedade brasileira. Logo, a realização de pesquisas e a divulgação dos seus resultados, tem servido para denunciar a existência do racismo presente na sociedade brasileira, bem como para desconstruir o mito da democracia racial, que tenta negar a sua existência.

Quadros (2004), ao analisar os rendimentos de pessoas **negras e brancas**, a partir dos resultados da PNAD de 1992 e 2002, demonstra que as desigualdades econômicas afetam mais o segmento negro⁵⁸ no Brasil, independente do sexo. Este autor conclui que a hierarquia na distribuição dos rendimentos entre homens e mulheres desses segmentos tem se configurado da seguinte forma, **numa escala crescente dos melhores rendimentos**: homens brancos, mulheres brancas, homens negros, mulheres negras. Posteriormente, Vaz (2008), com os dados da PNAD de 2007, analisou os rendimentos dos brasileiros por horas trabalhadas, pelo recorte gênero e cor/raça, e apresentou os mesmos resultados indicados por Quadros (2004) em relação à hierarquia nas rendas de pessoas negras e brancas. Essa tendência tem sido confirmada nas pesquisas demográficas, e numa análise comparativa dos diversos indicadores sociais presentes nas mesmas, a população negra aparece em condições piores de desvantagens na maioria dos eixos analisados em relação à branca. Na questão de emprego e renda, por exemplo,

⁵⁷ Nome artístico da atriz brasileira Francisca Xavier Queiroz de Jesus.

⁵⁸ Certamente que também afeta os indígenas, embora o estudo de Quadros (2004), aqui citado, se refira à análise entre sujeitos brancos e negros.

embora tenha sido apontado na recente PNAD/2008⁵⁹ o crescimento do número de pessoas empregadas e havido uma sensível melhoria na renda dos brasileiros nos últimos anos (incluindo do segmento negro), com reflexos positivos na economia interna do país, as desvantagens da população negra em relação à branca se mantêm, e os ritmos de crescimento econômico de negro/as e brancos/as **camminham em linhas paralelas hierárquicas**. Portanto, na produção das desigualdades, o marcador cor/raça tem sido determinante, daí se justificarem as ações afirmativas para promover políticas públicas sociais específicas, que garantam a igualdade para todos/as.

No campo educacional, os resultados da PNAD/2008 evidenciaram que houve uma pequena melhoria na educação brasileira, como a ampliação do acesso ao ensino fundamental, como vimos, contudo, ainda persistem grandes desigualdades e fissuras, como a escassa oferta de vagas na educação infantil, a baixa escolaridade e o grande contingente de analfabetos. Ao fazermos uma análise comparativa dos dados de alguns itens dessa pesquisa, observamos que as pessoas negras aparecem em desvantagens em vários indicadores, como no acesso à educação infantil, permanência nos diferentes níveis e modalidades, na média de anos de estudo e na taxa de analfabetismo.

A partir dos estudos feitos pelo IPEA com os dados das últimas PNADs, no item educação, mostraremos na sequência algumas tabelas, com o objetivo de corroborar nossas análises, por destacarem as desigualdades no campo educacional entre pessoas negras e brancas.

Observa-se que a oferta de vagas na educação infantil cresce em ritmo muito lento no Brasil, com uma diferença acentuada entre a oferta para creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6).⁶⁰ Os dados da **tabela 1**, abaixo, demonstram que,

⁵⁹ A partir dos dados do IBGE/PNAD-2008, o IPEA conclui que “o rendimento real médio de todos os trabalhos em 2008 (R\$ 944,38) correspondeu ao maior valor desde 2001, corroborando com a hipótese de aumento na demanda por trabalho. [...] nos últimos anos os rendimentos reais vêm apresentando uma trajetória de recuperação, após reduções expressivas no início da década. O conjunto de informações aqui apresentadas deixa claro que o desempenho do mercado em 2008 foi bastante satisfatório, dando prosseguimento à trajetória de recuperação iniciada em 2004. Tal desempenho fez a economia atingir seu melhor momento na década: **menor taxa de desemprego, maior nível de ocupação, menor grau de informalidade, maior patamar de rendimentos reais, entre outros indicadores**” (Brasil, 2009b: 21-22, grifo nosso).

⁶⁰ Nesses dados, a faixa etária da Educação Infantil compreende de 0 a 6 anos: 0 a 3 anos (creches) e 4 a 6 (pré-escola). Contudo, a Emenda Constitucional 53/2006, estabeleceu a faixa etária da Educação Infantil de 0 a 5 anos, que caminhou conjugada com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, como o ingresso das crianças de 6 anos nesta Etapa da Educação Básica, cujo **prazo de implantação previsto foi até 2010** (Lei 11.274/2006, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996).

embora o acesso à educação infantil não contemple a maioria das crianças brasileiras, **como é de direito**, dentre estas, **as crianças negras apresentaram mais desvantagens no acesso a esta etapa da educação**. A taxa de frequência bruta na educação infantil, segundo a categoria cor/raça, apresentou os seguintes dados nas PNADs de 2005 a 2008.

Tabela 1 - Taxa de Frequência Bruta à Educação Infantil, segundo a categoria Cor/Raça – 2005 a 2008.

Cor/Raça	2005		2006		2007		2008	
	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos	0 a 3 anos	4 a 6 anos
Branca	14,3	74,1	16,9	78,4	19,1	79,6	20,6	81,8
Negra	11,5	70,1	13,8	74,0	14,8	75,9	15,5	78,2

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora, a partir dos dados do IBGE/PNADs de 2005 a 2008, analisados pelo IPEA (Brasil, 2009a).

Em relação à **média de anos de estudo** da população de 15 anos ou mais de idade, pela categoria cor/raça, observamos que houve um crescimento para os segmentos da população branca e negra, contudo, **a população negra tem se mantido ao longo dos anos, em desvantagens em relação à branca**, conforme dados da **tabela 2**.

Tabela 2 - Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, segunda a categoria Cor/Raça – 2001 a 2008.

Cor/Raça	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	7,6	7,4	7,6	7,7	7,8	8,0	8,1	8,3
Negra	5,2	5,5	5,6	5,8	6,0	6,2	6,3	6,5

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora, a partir dos dados do IBGE/PNADs de 2001 a 2008, analisados pelo IPEA (Brasil, 2009a).

Uma das críticas mais veementes contra as políticas de cotas para estudantes negros/as se baseia no argumento de que o problema do Brasil não é racial, mais social. Logo, a pobreza é a responsável pelas desigualdades no acesso à educação. Entretanto, mesmo dentro das desigualdades existem os mais desiguais. A **tabela 3** apresenta os estudos apresentados pelo IPEA (Brasil, 2009a), relacionando a média de estudos da população de 15 anos ou mais, pelos marcadores “rendimento mensal familiar per capita” e “cor/raça”. Nessa escala, no “1º quinto”⁶¹ se concentram as pessoas mais pobres e no “5º quinto”, as mais ricas.

⁶¹“Outra forma de verificar a situação das desigualdades na educação é comparar o acúmulo de escolarização entre ricos e pobres. Para tanto, um dos procedimentos mais simples e usuais é perfilar a população na faixa etária em foco, do mais pobre para o mais rico, de forma crescente, de acordo com renda. Em seguida,

Ao que se observa, as pessoas mais ricas são as que apresentam mais anos de estudos em relação às mais pobres, sendo que **as negras apresentam desvantagens dentro de todos os grupos econômicos**, o que demonstra que o componente racial é marcador de desigualdade.

Tabela 3 - Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade, pela categoria Cor/Raça, segundo os quintos de rendimento mensal familiar *per capita* – PNAD/2008.

Cor/Raça	Quintos de rendimento familiar per capita (%)				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Branca	5,5	6,4	6,6	8,1	10,7
Negra	4,9	5,8	6,2	7,5	9,6

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora, a partir dos dados do IBGE/PNAD-2008, analisados pelo IPEA (Brasil, 2009a).

Em relação à evolução das taxas de analfabetismo ao longo dos anos de 2001 a 2008, observamos um pequeno movimento de queda no número de pessoas analfabetas, mas “o número total de analfabetos no Brasil continua praticamente o mesmo nos últimos anos, girando em torno de 14 milhões de pessoas. Nessa velocidade, a eliminação do analfabetismo só ocorreria em cerca de 20 anos” (Brasil, 2009a:07). **A tabela 4** nos permite observar o ritmo da diminuição na taxa de analfabetismo no Brasil, no intervalo de anos de 2001 a 2008. O relatório do IPEA (Brasil, 2009a) aponta que o ritmo de diminuição dessa taxa para os/as negros/as, tem se dado de forma maior que o das pessoas brancas, o que fica evidenciado na **tabela 4**. Contudo, **há mais pessoas negras analfabetas** (13,3%), do que brancas (6,2%).

Tabela 4 - Taxa de analfabetismo segundo a categoria Cor/Raça – 2001 a 2008.

Cor/Raça	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Branca	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,6	6,2	6,2
Negra	18,2	17,3	16,9	16,3	15,5	14,7	14,2	13,3

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora, a partir dos dados do IBGE/PNADs de 2001 a 2008, analisados pelo IPEA (Brasil, 2009a).

O relatório do IPEA (Brasil, 2009a) mostrou, ainda, a comparação entre “taxa de analfabetismo” conjugada com a variável “rendimento mensal familiar per capita”. **A tabela 5** traz essas informações, onde observamos a ocorrência de mais analfabetos nos estratos mais pobres da sociedade, diminuindo à medida que

reparte-se a população em pedaços iguais – usualmente, utiliza-se a divisão em cinco partes que podem ser comparadas. O primeiro quinto é o mais pobre e o último quinto o mais rico, assim, são utilizados para comparação” (Brasil, 2009a: 4).

umenta a renda familiar. **As pessoas negras representam o segmento onde se concentra o maior número de analfabetos dentro de todos os grupos econômicos.**

Tabela 5 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, pela categoria Cor/Raça, segundo os quintos de rendimento mensal familiar *per capita* – PNAD/2008.

Cor/Raça	Quintos de rendimento familiar per capita (%)				
	1º quinto	2º quinto	3º quinto	4º quinto	5º quinto
Branca	14,9	10,7	10,6	4,6	1,3
Negra	20,5	15,8	15,9	8,2	3,4

Fonte: Tabela organizada pela pesquisadora, a partir dos dados do IBGE/PNAD - 2008, analisados pelo IPEA (Brasil, 2009a).

Outros dados foram apresentados, que evidenciam as desvantagens socioeconômicas que a população negra vem apresentando no campo educacional no Brasil, que somada a outros estudos e pesquisas que vêm sendo realizados, que já reúnem um acúmulo significativo, demonstra que as questões sociais no Brasil, ligadas à pobreza e exclusão, se imbricam com questões raciais.

No contexto indígena, a “**Educação Escolar Indígena**” tem traduzido a forma singular dos grupos étnicos no Brasil de organizarem a sua educação escolar, com normas próprias, o que representa uma conquista recente. Embora a análise dessa modalidade de ensino não seja objeto de nosso estudo, pois requer maiores reflexões e aprofundamentos que os limites deste estudo não permitem, é pertinente situá-la aqui enquanto conquista do movimento indígena pelos processos próprios de aprendizagem.

A participação dos indígenas nas sociedades contemporâneas e suas lutas políticas é um fato pouco noticiado, dificilmente presente nos livros didáticos. No senso comum, as pessoas consideram incompatível uma atuação política com a sua “*condição de índio*”, ou seja, com o estereótipo construído do “típico” morador das florestas. Quando inseridos nos centros urbanos tornam-se figuras invisíveis para a sociedade. No entanto, a atuação política do movimento indígena no Brasil tem mobilizado muitas conquistas para essa população, mas as condições sociais em que vivem, denunciam o abandono e a ausência do poder público em implementar as conquistas jurídicas.

A articulação dos grupos étnicos, por exemplo, foi marcante na Assembleia Nacional Constituinte, no processo de elaboração da atual Constituição do Brasil

(1988), sendo lançada à época a campanha “*Povos Indígenas na Constituinte*”, pela União das Nações Indígenas – UNI, mobilizando indígenas do Brasil (Araújo, 2006).

Essa intensa mobilização durante o processo de elaboração da Constituição fortaleceu o movimento indígena e estimulou a criação de novas organizações de apoio voltadas à implementação dos direitos assegurados no novo texto. Nesse quadro iriam surgir também organizações não-governamentais, que reuniriam advogados para atuarem na defesa de tais direitos perante o Judiciário, buscando ainda apoiar a formação de profissionais indígenas que pudessem passar a implementar essa tarefa – em 1988 não havia um único advogado indígena no país (Araújo, 2006: 39).

A Constituição Brasileira, de 1988, gerida no contexto de participação dos movimentos sociais, no período de abertura política do Brasil nos anos 80, trouxe um capítulo⁶² destinado à proteção e direitos dos povos indígenas, enfatizando o direito às terras, que foram consideradas “*inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.*”⁶³

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988).⁶⁴

O direito à diferença, com ênfase na diversidade cultural das populações indígenas é reconhecido no texto da lei, o que representa um avanço em relação à perspectiva assimilacionista de sua integração na sociedade brasileira (Araújo, 2006). O direito à organização social própria, com respeito aos costumes, línguas próprias e tradições culturais aparece no contexto legal, dos quais o direito à educação é um dos seus aspectos.

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).⁶⁵

Observamos que os princípios constitucionais foram incorporados no texto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96*, que define o direito dos povos indígenas de terem uma educação **bilíngue e intercultural**, com

⁶² Constituição Federal de 1988 - Capítulo VIII – Dos Índios – artigos 231 e 232.

⁶³ § 4º, art. 231, Constituição Federal do Brasil de 1988.

⁶⁴ *Caput* do art. 231, Constituição Federal do Brasil de 1988.

⁶⁵ § 2º. Art. 210, Constituição Federal do Brasil, 1988.

apoio técnico e financeiro da União e com o propósito de recuperar suas memórias históricas, suas identidades e modos específicos de cultura, bem como o direito ao acesso aos conhecimentos das sociedades não indígenas. São seus objetivos:

Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).⁶⁶

Para Araújo (2006), faz parte da pauta de reivindicação do Movimento Indígena, que a União assuma as políticas de atendimento escolar das populações indígenas, conforme estabelece a LDBEN, e apresentam os seguintes argumentos:

[...] os estados (bem como os municípios) não são capazes e não demonstram vontade política de seguir as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação, além de dificultarem em muito o repasse dos recursos que recebem da União especialmente para este fim. Boa parte dessa falta de vontade política dos estados decorre do fato de que os poderes locais são aqueles que mais se opõem a um tratamento digno para os povos indígenas, em razão dos conflitos de interesses e das disputas efetivas que ganham materialidade no plano local (Araújo, 2006:67).

A *Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, nº 03/1999*, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, reconhece “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (Brasil, 1999b). Nessa modalidade de ensino, é considerado como um dos elementos básicos de sua organização e funcionamento a “**exclusividade de atendimento a comunidades indígenas**” (Brasil, 1999b),⁶⁷ que foi ratificado como tema específico no contexto do *Plano Nacional de Educação - PNE* (Brasil, 2001). Há, também, referência no *PNE* quanto à matrícula dos alunos indígenas nas escolas não indígenas, conforme segue:

Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5ª a 8ª série à população indígena, quer na própria escola indígena, quer integrando

⁶⁶ Incisos I e II, art. 78, LDBEN 9394/96.

⁶⁷ Inciso II, art. 2º, Resolução CNE/CEB nº 03/1999.

os alunos em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo que se lhes ofereça o atendimento adicional necessário para sua adaptação, a fim de garantir o acesso ao ensino fundamental pleno (Brasil, 2001).⁶⁸

A perspectiva da integração do aluno indígena ao sistema de ensino não indígena fica evidenciada, e isso não deixa de ser **textualmente paradoxal**, e até **ambíguo**, por falar de “integração” e “adaptação” do indígena no sistema não indígena, descolado de uma reflexão mais ampla sobre as questões do currículo escolar na perspectiva da diversidade cultural⁶⁹. Isso se diz por que a crítica feita ao sistema de ensino destinado aos indígenas no Brasil, ao longo da sua história, fortemente marcado pela catequização e integração forçada, aparece explicitada nos diagnósticos do *PNE*. Ao que pudemos depreender, a única forma de garantir a sobrevivência cultural é pela via da diferenciação escolar em espaços próprios, o que representa uma conquista, especialmente do Movimento Indígena, mas faltou, a nosso ver, uma reflexão mais profunda no Plano Nacional de Educação, sobre a presença do aluno indígena nas escolas não indígenas, com proposições e metas articuladas a uma concepção escolar incluyente, que visibilize em seu currículo às diversidades culturais.

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. O abandono da previsão de desaparecimento físico dos índios e da postura integracionista que buscava assimilar os índios à comunidade nacional, porque os entendia como categoria étnica e social transitória e fadada à extinção, está integrado nas mudanças e inovações garantidas pelo atual texto constitucional e fundamenta-se no reconhecimento da extraordinária capacidade de sobrevivência e mesmo de recuperação demográfica, [...] O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada. Por isso mesmo, é de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Só dessa forma se poderá assegurar não apenas sua sobrevivência física, mas também étnica,

⁶⁸ Item 4, da Educação Indígena – Objetivos e Metas do PNE/ 2001.

⁶⁹ A presença do aluno indígena em contextos escolares não-indígenas é um tema que merece um estudo específico, seria a educação intercultural realizada numa outra territorialidade, similar com as investigações sobre a educação de outros grupos minoritários que estão inseridos em contextos multiculturais.

resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território. (Brasil, 2001).⁷⁰

Para o indígena Luciano (2006), da etnia Baniwa, os movimentos de resistências indígenas sempre estiveram presentes nos processos de colonização, embora no caso brasileiro a história oficial tenha omitido esse capítulo dos manuais didáticos, assim como omitiu a resistência dos negros/as escravizados/as. Na atualidade essa resistência assume a forma de lutas políticas em movimentos organizados, significando para os indígenas a utilização dos mesmos processos de organização dos brancos, sem com isso descaracterizar-se em suas identidades, mas renovando-as num verdadeiro exercício de interculturalidade.

O modelo de organização indígena formal – um modelo branco – foi sendo apropriado pelos povos indígenas ao longo do tempo, da mesma forma que eles foram se apoderando de outros instrumentos e novas tecnologias dos brancos para defenderem seus direitos, fortalecerem seus modos próprios de vida e melhorarem suas condições de vida, o que é desejo de qualquer sociedade humana. Isto não significa tornar-se branco ou deixar de ser índio. Ao contrário, quer dizer capacidade de resistência, de sobrevivência e de apropriação de conhecimentos, tecnologias e valores de outras culturas, com o fim de enriquecer, fortalecer e garantir a continuidade de suas identidades, de seus valores e de suas tradições culturais. (Luciano, 2006: 60).

Em convergência com esse princípio, no campo da educação escolar indígena, Ferreira (2007), pertencente à etnia Tukano, da Região de Iauaretê⁷¹, em sua dissertação de mestrado descreve a riqueza de proporcionar formação escolar, para que o indígena esteja preparado para **viver nas duas culturas**, indígena e não indígena, sem perder suas raízes culturais.

Falar de educação escolar indígena não é ficar atrelado somente à questão indígena, mas, procurando o envolvimento com o conhecimento da sociedade não indígena, estabelecer também os conhecimentos necessários à manutenção da vida indígena. Não significa entrar no mundo indígena e permanecer fechado nele. No entanto, os indígenas têm o direito de conhecerem suas origens e o dever de propor para as sociedades de hoje as suas riquezas culturais. Para o indígena consciente de sua identidade, o verdadeiro progresso significa a competência de vida dentro de sua própria cultura e a capacidade de se relacionar com os desafios das culturas não-indígenas que o envolvem. O conhecimento das outras culturas torna,

⁷⁰ Item 9.1, da Educação Indígena – Diagnóstico, PNE/2001.

⁷¹ O Distrito de Iauaretê está localizado no Município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas. Para maiores informações recomendamos a leitura da dissertação, indicada na bibliografia, "**Educação escolar indígena: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM)**", Ferreira (2007).

pois, consciente da singularidade de cada cultura [...]. Logo, compreender os outros é fazer com que cada um conheça melhor a si mesmo (Ferreira, 2007:84-85).

Os indígenas demonstram receptividade para interagir e conhecer outras culturas e mesmo em processos diferenciados de educação escolar, não idealizam uma educação endógena, mas articulada a outros contextos. É o exercício de compreender o local em sua dimensão global, e está em sintonia com os ordenamentos jurídicos internacionais. Por exemplo, a *Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas* (ONU, 1992), que garante o direito a processos educacionais diferenciados para as pessoas que se encontram vinculadas culturalmente à esses grupos dentro do país, **mas não têm caráter segregador**.

Os Estados deverão adotar as medidas apropriadas de modo que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias possam ter oportunidades adequadas para aprender seu idioma materno ou para receber instruções em seu idioma materno.

Os estados deverão adotar quando apropriado, medidas na esfera da educação, a fim de promover o conhecimento da história, das tradições, do idioma e da cultura das minorias em seu território. As pessoas pertencentes a minorias deverão ter oportunidades adequadas de adquirir conhecimentos sobre a sociedade em seu conjunto.

Os estados deverão examinar as medidas apropriadas a fim de permitir que pessoas pertencentes a minorias possam participar plenamente do progresso e do desenvolvimento econômico de seu país (ONU, 1992c).⁷²

No Brasil, conhecer e promover a história e a cultura de todos os grupos que participaram de sua construção - especialmente indígenas, negros e brancos - na mesma proporção e em todos os aspectos, significa um avanço que merece ser perseguido. A luta política para introduzir os componentes culturais africanos e indígenas em nossas escolas, contudo, encontra resistência social, pois o modelo de escola que temos, com valores homogêneos cristalizados e fincados em princípios curriculares etnocêntricos, lamentavelmente ainda não incorporou o valor da diversidade cultural como princípio pedagógico. Trata-se de um grande paradoxo, que só se justifica pela existência do racismo, secularmente introjetado nas mentes, nos corações e em nosso modelo curricular.

⁷² Art. 4º, itens 3, 4 e 5 da Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas.

Nossas origens coloniais impingiram uma cor em nossa cultura, e a mesma **marcou os currículos escolares numa perspectiva monocultural**, visto que um projeto de colonização não está restrito às áreas política ou econômica, mas, sobretudo, representa um projeto cultural que transmite valores e ideologias subjacentes aos ideais que o colonizador quer propagar. Conforme Moreira e Silva (1994:7-8) assinalam, o currículo não é um elemento atemporal, mas é construído a partir das condições sociais e culturais que estão presentes na dinâmica de uma sociedade. Nesse sentido, ao analisar o contexto educacional brasileiro, que tem na sua origem colonial uma organização de caráter elitista, voltada inicialmente para a formação de uma elite dirigente e para o controle da vida cultural, é possível reconhecer os interesses subjacentes ao ideário de seu sistema educacional, que se consolidou excludente ao longo dos séculos.

Atualmente o nosso sistema jurídico proclama a igualdade para todos/as e a Constituição Brasileira em vigor estabelece como um de seus objetivos fundamentais “*a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação*”,⁷³ o que se afina com os documentos internacionais que foram ratificados, especialmente a *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino* (UNESCO, 1960)⁷⁴ e a *Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (ONU, 1965).⁷⁵

Paradoxalmente, convivemos diariamente com práticas racistas e discriminatórias em relação ao negro, ao indígena, à mulher, ao homossexual, ao idoso, as pessoas com deficiência, sendo tais práticas ideologicamente construídas e institucionalizadas. Nossa Constituição estabelece, ainda, como dever do Estado a “*proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.*”⁷⁶ A evidência da diversidade cultural existente em nosso país não impediu a veiculação de padrões culturais e estéticos hegemônicos, com reflexos no sistema educacional brasileiro, favorecendo uma visão eurocêntrica de cultura em detrimento da valorização e visibilização significativa das outras matrizes culturais, como a indígena e a africana,

⁷³ Constituição Federal do Brasil, 1988, Inciso IV do artigo 3º.

⁷⁴ Promulgada pelo Decreto 63.223 de 1968.

⁷⁵ Promulgada pelo Decreto 65.810 de 1969.

⁷⁶ Constituição Federal do Brasil, 1988, §1º do artigo 215.

que contribuíram significativamente para a formação da sociedade brasileira. Tal situação representa uma violação dos direitos desses grupos, estando suas memórias e culturas, historicamente, omitidas ou negligenciadas na organização dos currículos escolares, apesar de terem contribuído para a tessitura social, política, econômica e multicultural do Brasil.

3.3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: alterações introduzidas pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008

A Lei Federal 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e particulares do Brasil, e posteriormente a publicação da Lei 11. 645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade, passando a incluir a temática indígena em seu contexto, possuem um significado maior no campo jurídico brasileiro, visto que são leis sancionadas para alterar outra lei, neste caso, a LDBEN nº 9394/96. Isso amplia e potencializa os debates em torno do seu significado, pois estão inseridas no maior instrumento normativo que estabelece as diretrizes da educação no Brasil.

Tendo o enunciado acima como premissa, é importante pontuar que a inclusão dessas temáticas no texto da LDBEN é uma conquista dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, portanto não se deu ao acaso, mas tem historicidade e se insere num contexto de lutas políticas. Neste sentido, antes de discorrer sobre as mesmas, algumas pontuações históricas merecem ser destacadas, para promover uma maior compreensão do significado que as mencionadas leis possuem para a promoção de uma educação mais democrática nesse país.

A história do Brasil é marcada por uma intensa e violenta exploração do trabalho das pessoas indígenas e negras, e o quadro atual de desigualdade que afeta estes segmentos, apresenta estreita relação com o passado colonialista e escravista, que deixou o seu legado – o racismo. Para Ianni (1988), a exploração do trabalho escravo apresenta uma dupla alienação por gerar lucro absoluto, ou seja, “[...] o escravo é duplamente alienado, como pessoas, enquanto propriedade do

senhor, e em sua força de trabalho, faculdade sobre a qual não pode ter comando” (Ianni, 1988: 56-57).

Em perspectiva similar, Costa (1989),⁷⁷ citada por Araújo e Silva (2005) considera que “*a escravidão convertendo o escravo em mercadoria despojava-o, aos olhos da coletividade, da sua qualidade humana*” (Costa, apud Araújo e Silva, 2005:66). Com isso, configura-se uma tríplice forma de alienação: corpo, trabalho e humanidade.

Entretanto, temos evidências históricas dos processos de resistências, que se manifestaram (e manifestam) na sociedade brasileira, e evidenciam que o protagonismo de indígenas e negros/as na luta pelo seu reconhecimento como pessoas de direitos, andou na contramão das adversidades. A conquista de direitos de cidadania, portanto, tem ocorrido no “peito e na raça”, o que demonstra que a figura do “*opressor*” não foi capaz de inibir a busca por liberdade e justiça por parte do “*oprimido*”, visto que não foi introjetada (Freire, 1987).

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem faz [...] Daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isso implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (Freire, 1987:34).

No tocante à **escravização das pessoas negras**, por exemplo, o processo de opressão que representou o período de escravidão no Brasil, não foi capaz de impedir que seus valores civilizatórios fossem cultuados, mesmo à margem da sociedade, e que continuassem a produção de suas histórias e culturas, como cita Cavalleiro (2006):

Nas formas individuais e coletivas, em senzalas, quilombos, terreiros, irmandades, a identidade do povo negro foi assegurada como patrimônio da educação dos afro-brasileiros. Apesar das precárias condições de sobrevivência que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, a relação com a ancestralidade e a religiosidade africanas e

⁷⁷ COSTA, Emília Viotti. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

com os valores nelas representados, assim como a reprodução de um senso de coletividade, por exemplo, possibilitaram a dinamicidade da cultura e do processo de resistência das diversas comunidades afro-brasileiras (Cavalleiro, 2006:16).

As singularidades culturais de negros/as e indígenas não foram alienadas, ao contrário, tornaram-se marcas de nossa cultura nacional, apesar de não serem reconhecidas, valorizadas e promovidas como se deseja. O processo de alienação, contudo, tem se mantido ao longo da história do Brasil, atualizando-se e assumindo novos contornos nos dias atuais, representado pelas múltiplas barreiras com que indígenas e negros/as têm tido seus direitos violados no acesso à saúde, no mercado de trabalho, educação e outros marcadores socioeconômicos. Essa situação de desigualdade tem sido amplamente denunciada pelos movimentos sociais, negro e indígena, e tem fomentado discussões e encaminhamentos de propostas ao poder público em relação às suas demandas específicas.

No que tange à questão educacional, por exemplo, o Movimento Negro apresenta um histórico de luta pela inclusão de negros e negras no sistema de ensino, em seus diversos níveis. Não iremos abordar as questões relativas às cotas para ingresso no ensino superior, pois não representa o foco de análise principal deste estudo, porém é pertinente pontuar que o mesmo é transversal às nossas discussões, pois se insere no mesmo contexto de reivindicação pela garantia do acesso à educação, tendo fomentado muitas pesquisas nos últimos anos, tais como: Arbache, (2006); Paulino (2008) e Cordeiro (2008) dentre outras. As pesquisas evidenciam que as políticas de ação afirmativa são necessárias e urgentes para equalizar as distorções apresentadas entre brancos, negros e indígenas no acesso ao ensino superior, contribuindo para a promoção da igualdade de acesso, dificilmente alcançada apenas pelas políticas universalistas de cunho meritocrático.

Nosso foco de atenção são as leis 10.639/03 e 11.645/08, considerando que a inclusão nos currículos das escolas brasileiras das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas representa uma possibilidade de inserir a diversidade cultural como princípio curricular, pois a sua inclusão no contexto escolar contribuirá para o resgate da memória dos povos africanos e indígenas, tornando explícitas as suas históricas contribuições na construção desse país.

3.3.3.1 Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Textos, Contextos e Protagonistas

A Lei 10639, de X de janeiro de 2003, é um marco histórico. Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.

(Brasil, 2009c)

Acredito que a promulgação da lei foi um ganho muito importante para aproximar a sociedade brasileira dos povos indígenas [...]. Já faz algum tempo que o movimento indígena vem reivindicando a criação de um dispositivo que pudesse dar maior visibilidade à história de nossos povos, por isso acredito que esse passo é fundamental.

Daniel Munduruku (apud Celani, 2008)

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tiveram trajetórias e contextos diferentes, em seus processos de origem até sua implantação no sistema educacional brasileiro. Assim, a intenção de apresentar os *textos*, os *contextos* e os *protagonistas* dessa trajetória, é importante para avançarmos em nossas reflexões.

Para iniciar, uma análise cronológica é fundamental. Preliminarmente, convém destacar que a lei 10.639/03 é resultado de uma série de ações que já vinham sendo discutidas e implementadas no país, impulsionadas pelo Movimento Negro com o objetivo de garantir o direito à educação nos diferentes níveis de ensino, pela igualdade de condições no acesso aos bens e serviços, pelo reconhecimento das contribuições dos africanos e seus descendentes para a construção do Brasil, tendo como meta o combate ao racismo e à discriminação e promover a justiça social e econômica. Na área educacional, Santos (2005), apoiado nos estudos de Hosenbalg (1987),⁷⁸ apresenta os eixos de reivindicação histórica do Movimento Negro no Brasil, a saber:

Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas;

Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra;
Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas;

Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (Hosenbalg, apud Santos, 2005:24)

⁷⁸ HASENBALG, Carlos A. O Negro nas Vésperas do Centenário. *Estudos Afro-Asiático*. (13): 79-86, 1987.

O combate ao racismo e a discriminação transversalizam essas reivindicações, bem como a desconstrução do mito da democracia racial, responsável pela negação do racismo no Brasil, servindo para naturalizar as desigualdades de todas as ordens.

O protagonismo do Movimento Negro tem sido decisivo no contexto das conquistas pelo direito à educação antirracista. Pontuaremos, na sequência, alguns acontecimentos relevantes e de repercussão nacional, que abriram caminho à publicação da lei 10.639/03. Certamente que os mesmos não correspondem à abrangência de todas as ações e fatos derivados do Movimento Negro, que são diversos. Portanto, os destaques que daremos aos acontecimentos e ações aqui mencionados serão a partir dos anos 80, e nos permitem um olhar panorâmico sobre o contexto que serviu de alicerce político e que, posteriormente, contribuiu para que a lei 10.639/03 fosse sancionada.

Esses acontecimentos, protagonizados pelo Movimento Negro, foram se constituindo em bases de articulação nacional no período de abertura política do país, pós-ditadura militar, e ganharam maiores contornos e proporções, agregando os diversos segmentos do Movimento Negro, ao longo dos anos 80, 90 e primeira metade dos anos 2000. Fato importante de ser pontuado, neste cenário de conquistas, é o reconhecimento da **Serra da Barriga**⁷⁹ como patrimônio histórico do país, em 1984, e mais tarde, quando **Zumbi dos Palmares** foi instituído como herói nacional.⁸⁰

a) Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”: Ocorrida em Brasília, em 1986, com a representação de diversas entidades do Movimento Negro, partidos políticos, grupos sociais e cidadãos, representando 16 Estados do Brasil. O produto desta *Convenção* foi um documento que sintetizou as discussões realizadas em encontros regionalizados, que a precedeu, sendo entregue ao então presidente do Brasil, José Sarney, em audiência pública, e posteriormente ao presidente da Assembleia Nacional Constituinte, deputado Ulisses Guimarães (Moura, 1988; Santos, 2005). Este documento continha proposições para a nova Constituição Brasileira que estava sendo elaborada, e que foi promulgada em 1988. As propostas

⁷⁹ Local do antigo **Quilombo dos Palmares**, situado no município de União dos Palmares, Estado de Alagoas/Brasil.

⁸⁰ Lei Federal nº 9.315, de 20 de novembro de 1996. Recebeu sua inscrição como herói nacional, no Livro dos Heróis da Pátria, em 1997, no dia 21 de março, no **Dia Internacional de Eliminação da Discriminação Racial**.

que se referem à educação apontam, dentre outros aspectos, à inclusão do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil, conforme destacado por Santos (2005) do documento da *Convenção*, que transcrevemos a seguir:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da história da África e da História do Negro no Brasil;

Que seja alterada a redação do § 8^a do artigo 153 da Constituição Federal, ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes (Do texto da Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte/1986, apud Santos, 2005:24-25).

As mobilizações dos movimentos sociais tiveram ressonância na Constituição de 1988, considerada como *Constituição Cidadã*, dada a participação da sociedade durante o processo da Constituinte. O Movimento Indígena, já mencionado, e o Movimento Negro, se organizaram nesse período, para inserir nas agendas políticas nacionais os aspectos singulares de suas reivindicações.

Para Silva Júnior (2002), ficou evidenciado no texto constitucional o tema da educação pluriétnica e educação para a igualdade racial, o que representa conquista do Movimento Negro, empreendida em suas históricas reivindicações.

[...] Refletindo antigas reivindicações das entidades do Movimento Negro, aquele texto constitucional estabeleceu – ao menos formalmente – uma revolucionária configuração para a escola, no sentido não apenas de assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos no espaço escolar, mas também em termos de redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira (Silva Júnior, 2002:59).

Diversos textos da Constituição de 1988 evidenciam o relevo dado às questões étnicas e raciais. O racismo, por exemplo, é classificado como crime inafiançável e imprescritível,⁸¹ antes o seu tratamento era relacionado aos crimes de

⁸¹ “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Art. 5º, inciso XLII – Constituição Federal Brasileira/1988).

contravenção.⁸² Outros aspectos podem ser observados, ainda, quanto à proibição do tratamento discriminatório na área do trabalho, e no campo da cultura ficou implícito o caráter multicultural da sociedade brasileira e a propensão legal para se proteger as diversas manifestações culturais que contribuíram para construção do país, das quais se destacam às culturas de matrizes africanas e indígenas.

Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV);
Proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil (art. 7º, inciso XXX);
Art. 215 - O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

§2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais;⁸³

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

[...]

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (Brasil, 1988).

⁸² A Lei 7.716/1989 (denominada **Lei Caó**, em homenagem ao seu autor, deputado Carlos Alberto de Oliveira), regulamentou o disposto no art. 5º, inciso XLII da Constituição Federal de 1988, e “define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor”. Alterada pela Lei 8081/1990, que “estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou de preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza” e pela Lei 9459/97. A Lei Caó representa um avanço, a considerar que até então **racismo era tido como contravenção**, pela Lei 1.390/1951 (**Lei Afonso Arinos**), que “inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor”, com nova redação conferida pela Lei 7.437/1985, que “inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos”.

⁸³ A citação transcrita corresponde ao Texto Constitucional à época. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 48, de 2005 incluiu o § 3º, acrescido dos incisos I, II, III, IV e V ao artigo 215, que destacam a temática da diversidade étnica em seu inciso V. “§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II produção, promoção e difusão de bens culturais; III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV democratização do acesso aos bens de cultura; V **valorização da diversidade étnica e regional** (grifo nosso).

Assim, o texto constitucional de 1988 trouxe as proposituras formais que garantem a igualdade para todos e todas, criminaliza o racismo e se opõe às diversas formas de discriminação, bem como aquelas voltadas à proteção das manifestações culturais, que estão na base da formação da sociedade brasileira. Sem desconsiderar os avanços obtidos, consideramos que no campo da educação, os temas das culturas e das artes são abordados de forma genérica, assim como no campo do ensino de História do Brasil. As pontuações para as singularidades culturais foram circunscritas ao contexto da garantia de processos diferenciados para a educação escolar indígena, conforme apontado na citação do texto constitucional a seguir, e que também foi evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, conforme veremos oportunamente.

Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 242 [...]

§1º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988).

Para Cury e Ferreira (2009), a Constituição de 1988 representa um marco para a educação brasileira e a consideram uma verdadeira *declaração de direitos*, com diretrizes, princípios e normas bem definidos. No contexto desta Constituição, o direito à educação é considerado direito social e subjetivo, o que representa direito inalienável. Trata-se de um grande ganho para a sociedade brasileira, que estava construindo uma base de participação popular, após anos de repressão do regime militar. O processo democrático, contudo, não está livre de tensões e contradições, logo, as lacunas não preenchidas no texto constitucional continuaram a mobilizar as agendas e pautas de reivindicação dos movimentos sociais, que historicamente vinham reivindicando à visibilização da participação do negro na história brasileira, dentre outras formas, por meio de currículos escolares que contemplassem a história da África e dos africanos no Brasil, evidenciando suas contribuições em todas as áreas (não somente a cultural), e desconstruindo estereótipos e preconceitos em torno da imagem de negros e negras. ***A Criação da Fundação Cultural***

Palmares,⁸⁴ por exemplo, ainda no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, representou a primeira instituição do Governo Federal voltada às questões da população negra, e se deu no mesmo ano do *Centenário da Abolição da Escravatura*⁸⁵ (Brasil, 2003b). Estando vinculada ao Ministério da Cultura, o viés cultural predominou em sua concepção inicial, entretanto, devido às reivindicações do Movimento Negro, posteriormente, passou a incorporar a pauta das desigualdades raciais em suas ações, traduzidas em diversos marcadores sociais (Brasil, 2003b).

Apesar de representar um efetivo avanço, pois, pela primeira vez, havia no governo federal uma instituição dedicada especificamente à defesa dos interesses da população negra, sua vinculação ao Ministério da Cultura reflete uma visão marcadamente cultural das relações raciais. Tal visão ainda não havia incorporado as denúncias das desigualdades raciais e de sua perpetuação por meio dos processos de mobilidade social e de realização socioeconômica que começaram a surgir na década de 1980. E, embora a Fundação Palmares contemplasse uma parte das reivindicações do Movimento Negro, que recrudescia, havia muitas demandas novas do segmento em relação ao Estado, parte delas estruturada em torno dos novos conhecimentos sobre as desigualdades raciais no Brasil produzidos a partir da década de 1980. Tal situação fez que, progressivamente, a Fundação Palmares fosse ganhando outras atribuições que destoavam bastante dos propósitos originais para os quais fora criada. Um exemplo foi a assunção da responsabilidade pela identificação e pela delimitação de áreas de remanescentes de quilombos, o que engendrou um novo perfil institucional àquela Fundação, além de ter proporcionado uma interface direta com outros setores ministeriais, notadamente com o Ministério do Desenvolvimento Agrário (Brasil, 2003b:74-75).

b) *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida:*

Realizada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, em comemoração aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Participaram desse evento aproximadamente 10 mil pessoas, que culminou com a entrega ao então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, do documento “*Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*”, com propostas para superar as desigualdades raciais e o racismo no Brasil (Dias, 2005; Santos, 2005; Rocha, 2006), apresentando

⁸⁴ Lei Federal nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, que Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares (FCP).

⁸⁵ Conforme Dias (2005) “*O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura. Ocorrem eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial*” (Dias, 2005:54).

como proposta no campo da educação, dentre outros aspectos, a formação para os professores, conforme segue:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (Do texto do *Programa de Superação do Racismo e da desigualdade Racial*, apud Santos, 2005).

A Criação do **Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra - GTI População Negra**, ligado ao Ministério da Justiça está no bojo da mobilização impulsionada pelo Movimento Negro nos anos 90. O propósito do *GTI População Negra* era a ampliação das ações do governo para a população negra, além da área cultural, conforme documento do IPEA (Brasil, 2003b) apresenta:

A proposta havia nascido no governo a partir da articulação de setores do Movimento Negro que defendiam uma atuação mais incisiva do governo federal no estabelecimento de políticas públicas para negros que não fossem restritas às questões culturais. (Brasil, 2003b: 74).

Cabe esclarecer que, a ampliação dessas ações não significa desconsiderar o aspecto cultural, contudo crescer a partir dele, e se revela quando observamos a constituição do *GTI População Negra*, expressa no *Decreto Federal*⁸⁶ de criação, que comporta representantes de distintos Ministérios, além de Secretarias e do Movimento Negro:

Art. 3º O Grupo de Trabalho será integrado por:
 I - oito membros da sociedade civil, ligados ao Movimento Negro;
 II - um representante de cada Ministério a seguir indicado:
 a) da Justiça;
 b) da Cultura;
 c) da Educação e do Desporto;
 d) Extraordinário dos Esportes;
 e) do Planejamento e Orçamento;
 f) das Relações Exteriores;
 g) da Saúde;

⁸⁶ Decreto Federal, s/nº de 20 de novembro de 1995, alterado pelo Decreto Federal s/nº de 13 de junho de 1996 – que Institui o Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da população negra.

h) do Trabalho;

III - um representante da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República.

§ 1º Os membros do Grupo de Trabalho serão designados pelo Presidente da República.

§ 2º O representante do Ministério da Justiça será o Presidente do Grupo de Trabalho, que submeterá os resultados das atividades desenvolvidas pelo colegiado ao exame do respectivo Ministro de Estado.

§ 3º As funções dos membros do Grupo de Trabalho não serão remuneradas e seu exercício será considerado serviço público relevante.

IV - um representante da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (Brasil, 1995).

Em 1996 é lançado pelo Ministério da Justiça o ***I Programa Nacional dos Direitos Humanos - I PNDH***⁸⁷, com eixos específicos para as populações negras e indígenas, além de outros, e tinha o propósito da conquista efetiva da igualdade de oportunidades para todos e todas, indicando metas para curto, médio e longo prazo. Uma das metas, para serem atingidas em curto prazo, consistia em apoiar os trabalhos do ***GTI População Negra*** “[...] com o objetivo de sugerir ações e políticas de valorização da população negra” (Item 128 do I PNDH, Brasil, 1996a). Posteriormente foi lançado o ***PNDH II*** (Brasil, 2002), que oportunamente iremos nos referir, e mais recentemente o ***PNDH III*** (Brasil, 2009).

Em relação às metas que se relacionam aos aspectos educacionais, no que se refere às pessoas negras e indígenas,⁸⁸ por exemplo, ***O PNDH I*** (1996) apresentava, dentre outras:

População Negra:

Propor projeto de lei, visando a regulamentação dos art. 215, 216 e 242 da Constituição Federal;

Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; Estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações (Brasil, 1996a)

Sociedades Indígenas:

Assegurar às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sócio-cultural;

Promover a divulgação de informação sobre os indígenas e os seus direitos, principalmente nos meios de comunicação e nas escolas, como forma de eliminar a desinformação (uma das causas da

⁸⁷ Decreto Federal nº 1.904, de 13 de maio de 1996, que “Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)”.

⁸⁸ As pessoas negras e indígenas foram denominadas no documento, respectivamente, “*População Negra*” e “*Sociedades Indígenas*”.

discriminação e da violência contra os indígenas e suas culturas) / (Brasil, 1996a).

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB nº 9394/1996, sancionada 8 anos após a Constituição de 1988, reafirma a educação como direito de todos e todas e o dever do Estado em prover a educação escolar pública, especificando as esferas de responsabilidade de cada ente federativo na oferta da educação, a serem efetivadas mediante sistema de colaboração entre os mesmos.⁸⁹

Enquanto a Constituição de 1988 apresenta um foco generalista na abordagem do ensino de História do Brasil (§1º, art. 242, Brasil, 1988), conforme já nos referimos o texto da LDB nº 9394/96, explicita as matrizes culturais a que se referem, ou seja: indígenas, africana e europeia.

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (§4º, art. 26 – LDB/9394/96, Brasil, 1996b)

Podemos considerar avanços, que Dias (2005) atribui ser “*fruto da forte pressão de entidades do movimento negro sobre parlamentares comprometidos ou sensíveis à luta pela igualdade racial*” (Dias, 2005:57). Contudo, consideramos ainda limitado, por fazer referência apenas ao ensino de História, não potencializando ações mais amplas no campo do currículo escolar como um todo nas escolas. Posteriormente, a LDBEN foi alterada, para incluir o artigo 26-A, pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, com o indicativo de abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígenas no âmbito de todo o currículo escolar, como veremos posteriormente.

No contexto das reformas educacionais operadas nos anos 90, ocorre lançamento dos **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs**, acompanhados do documento denominado **Temas Transversais**, que traziam propostas temáticas para perpassar as diferentes áreas do conhecimento, sendo: *Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural*. O documento referente à temática *Pluralidade Cultural* requer estudo específico e não representa objeto deste estudo a análise de seus aspectos conceituais, contudo, algumas considerações, ainda que preliminares, são necessárias, especialmente por

⁸⁹ Conforme artigos 4º, 5º e 8º da LDBEN 9394/96.

que circunscrevem o espaço destinado aos assuntos culturais nas escolas no âmbito dessas reformas. Silva Júnior (2002) questiona, por exemplo, os referidos *Temas* não serem considerados eixos das atividades escolares, e a concepção de um documento, apartado do contexto dos outros materiais dos *Parâmetros*, possibilita de serem considerados itens “alternativos” para as equipes escolares trabalharem.

O ***Plano Nacional de Educação – PNE*** (Brasil, 2001), publicado em janeiro de 2001, contou com a mobilização de educadores em nível nacional. Em que pese à relevância inquestionável do *PNE*, que traça um quadro *sui generis* da realidade dos sistemas de ensino no Brasil, apresentando diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas para os diferentes níveis e modalidades da educação, indo de questões relativas à infraestrutura dos prédios escolares à formação e valorização dos profissionais de educação, por exemplo, é oportuno pontuar que os temas relacionados às desigualdades educacionais, tangenciadas pelo recorte racial não ficou evidenciado.⁹⁰ Não se quer dizer que o *PNE* não haja referência aos aspectos da diversidade, mas que essas incursões foram tímidas em nossa avaliação, por não pontuarem as questões raciais, considerando a existência e o acúmulo de pesquisas já existentes, bem como as reivindicações dos movimentos sociais negros, que evidenciam um diagnóstico de desigualdade no campo da educação.

Na Educação Infantil, por exemplo, a despeito dos estudos em relação às questões étnico-raciais, como os estudos de Cavalleiro (2000), o *PNE* apresenta no texto de suas diretrizes para essa etapa de educação, uma pontuação generalista, dando relevo importante às diversidades regionais relacionadas às culturas, mas deixou de evidenciar as desigualdades pelo vetor racial:

As medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade. No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades (*PNE*, Brasil, 2001).

⁹⁰Convém destacar que, no diagnóstico da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ao apresentar a situação de analfabetismo no Brasil, pelo recorte de gênero, há um comentário breve da variante “cor”, conjugada com as questões de gênero, contudo apenas em relação às mulheres e sem apresentar comentários mais detalhados da produção das desigualdades raciais no Brasil.

No item que trata do Ensino Fundamental, há uma meta importante, relacionada aos critérios para a escolha dos livros didáticos, visando combater mensagens discriminatórias e estereotipadas em relação à *mulher, negros e índios*.

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (PNE, Brasil, 2001)

Cabe considerar que as reivindicações quanto aos critérios de seleção de materiais pedagógicos, dentre eles o livro didático, sempre estiveram nas pautas do Movimento Negro, e as pesquisas realizadas, que denunciaram a veiculação de estereótipos e mensagens discriminatórias nesses materiais, foram determinantes para incluir nas políticas públicas, de forma explícita, essa questão.

Além disso, especial atenção deve ser dada à formação dos professores, visto que são os sujeitos que vão lidar com esses materiais em sala de aula. Em que pese não haver referência aos processos de formação continuada do/a professor/a em relação às questões étnico-raciais no contexto no *PNE*, convém mencionar, que nos objetivos e metas do ensino superior, no que tange a formação inicial, há referência a conteúdos que abordem a diversidade, inseridos no contexto dos “temas transversais”, já mencionados, e também apontam a inserção de temas específicos sobre história e cultura afro-brasileira, indígena e trabalhadores rurais, na perspectiva de sua contribuição na sociedade brasileira.

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira (PNE, Brasil, 2001).

Consideramos que nas propostas do *PNE*, o indicador raça não recebeu o relevo necessário para termos um salto mais qualitativo, nesse sentido, compactuamos com Silva Júnior (2002), que lamenta que o *PNE* não tenha considerado adequadamente essa questão, “*ignorando por completo a problemática*

da *hostilidade racial enfrentada pelas crianças negras no espaço escolar*” (Silva Júnior, 2002:68), ficando as propostas de formação dos professores, especialmente em relação à formação continuada, prejudicadas.

Com o advento da *Conferência de Durban* (ONU, 2001), as discussões sobre desigualdades raciais no Brasil ganharam maiores vultos e provocaram impactos nos debates em torno das questões sobre o racismo, discriminação e a situação dos/as negros/as no Brasil, potencializando as discussões em torno das políticas de ação afirmativa como medida de promoção da igualdade. Silva Júnior (2003a) chama a atenção para o processo de preparação que antecedeu essa *Conferência* no Brasil, que teve iniciativa dos órgãos oficiais e do Movimento Negro. Como saldo desses debates, destacamos: A criação do **Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira em Durban**, em 2000, com representantes do governo e dos movimentos sociais; A realização da **I Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância**, realizada em 2001, no Rio de Janeiro, culminando com a participação na *Conferência de Durban*, na África do Sul. Sob efeito das fortes ressonâncias trazidas pela *Conferência e do Plano de Ação de Durban*, em 2002 é criado o **Programa Nacional de Ações Afirmativas**,⁹¹ vinculado à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e a criação do **Programa Diversidade na Universidade**,⁹² além de ações regionalizadas que ocorreram no Brasil. Ainda em 2002, é lançado o **II Programa Nacional dos Direitos Humanos - II PNDH**,⁹³ cujas metas das propostas governamentais reforçam a necessidade de implementação de ações educacionais voltadas às populações negras e indígenas,⁹⁴ conforme seguem:

Afrodescendentes:

Adotar, no âmbito da União, e estimular a adoção, pelos estados e municípios, de medidas de caráter compensatório que visem à eliminação da discriminação racial e à promoção da igualdade de oportunidades, tais como: ampliação do acesso dos afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos cargos e

⁹¹ Decreto Presidencial nº 4228/2002, que institui no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa de Ações Afirmativas. Posteriormente, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – SEPPIR, em 2003, este programa passou a ser de sua responsabilidade.

⁹² Criado pela Medida Provisória Nº 63, posteriormente convertida na Lei no 10.558, de 13 de novembro de 2002, “com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros” (art. 1º, Lei 10.558/2002).

⁹³ Decreto Federal nº 4229, de 13 de maio de 2002.

⁹⁴ As pessoas negras e indígenas foram denominadas no documento, respectivamente, “Afrodescendentes” e “Povos Indígenas”.

empregos públicos, inclusive cargos em comissão, de forma proporcional a sua representação no conjunto da sociedade brasileira;
 Apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a construção da identidade nacional;
 Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito à diferença, que contemple a diversidade cultural do país, incluindo o ensino sobre cultura e história dos afrodescendentes (Brasil, 2002a).

Povos Indígenas:

Assegurar aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sócio-cultural, e viabilizar apoio aos estudantes indígenas do ensino fundamental, de segundo grau e de nível universitário;
 Implementar políticas de comunicação e divulgação de informações sobre os povos indígenas, especialmente nas escolas públicas e privadas do ensino médio e fundamental, com vistas à promoção da igualdade e ao combate à discriminação;
 Apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos povos indígenas para a construção da identidade nacional;
 Promover um ensino fundado na tolerância, na paz e no respeito à diferença, que contemple a diversidade cultural do país, incluindo o ensino sobre cultura e história dos povos indígenas (Brasil, 2002a).

Esse pequeno recorte histórico objetivou traçar parâmetros básicos de contextualização, para visibilizar a construção de um cenário, que foi promissor à criação da lei 10.639/03, assim como dos atores envolvidos nesse processo. Foi ao final dos anos 90 que o **Projeto de Lei nº 259/1999**,⁹⁵ de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS) e do Deputado Ben-Hur Ferreira (PT/MS), propondo a obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "**História e Cultura Afro-Brasileira**" foi apresentado na Câmara dos Deputados, posteriormente transformado na lei 10.639/03, que corresponde à primeira lei sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no seu primeiro mandato. Conforme já expusemos, esta lei alterou a LDB 9394/96, fazendo-a constar, acrescida dos artigos 26-A e 79-B, conforme segue:

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.

⁹⁵Após tramitação e aprovação na Câmara dos Deputados, foi remetido ao Senado Federal em 2002, posteriormente transformado na Lei 10.639 em 2003. Fonte: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=15223>. Acesso em 18 de jul. de 2010.

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.⁹⁶

No mesmo ano de 2003 e no contexto da implementação das políticas voltadas para a promoção da igualdade racial, o Governo Federal criou a **Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – SEPPIR**,⁹⁷ no *Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial*, 21 de março. A criação dessa *Secretaria* é fruto das reivindicações do Movimento Negro para que fosse criado um órgão dentro do governo, para tratar das questões da população negra (Dias, 2005), e para promover e proteger o direito de pessoas e de grupos, vítimas de processos de discriminação e intolerância.⁹⁸

Essas medidas potencializaram os debates e a produção de pesquisas, principalmente sobre a implementação da lei 10.639/03, em todo o Brasil. O assunto ganhou espaço na mídia e certamente não faltaram críticas, considerando-a uma lei impositiva⁹⁹ e desnecessária. Enfim, fomentou a discussão sobre racismo e discriminação e um grande ganho tivemos de imediato, pois se rompeu o silêncio. Nesse sentido, “ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (Brasil, 2009c:7), considerando o seu caráter de abrangência nacional, o que requer outros movimentos e outras ações para efetivá-la.

O texto da lei inclui, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra*, o que complementa o fato de *Zumbi dos Palmares* já ter sido instituído um dos heróis nacionais, e esta inclusão dá maior visibilidade a esse fato. Além disso, o texto especifica os conteúdos a serem trabalhados nas escolas e dá o tom de sua abordagem, pontuando que a contribuição das pessoas negras para a construção da sociedade brasileira não se limita ao caráter cultural, a via mais comum de ser trabalhada, mas enfoca outras áreas, como a social, econômica e política. As disciplinas de “*Educação Artística e de Literatura e História*

⁹⁶ A **Lei 10.639/2003**, que altera a LDB nº 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-brasileira**.”

⁹⁷ Criada através da Medida Provisória 111, de 21 de março de 2003, posteriormente convertida na Lei 10.678/2003.

⁹⁸ Informações disponíveis em: <<http://www.portaldainigualdade.gov.br>>. Acesso em 02 de jul. de 2010.

⁹⁹ **Rocha (2006)** apresenta em sua dissertação de mestrado, indicada na bibliografia desta tese, alguns posicionamentos contrários e favoráveis à lei 10.639/03, que ganharam destaque na mídia à época de sua publicação, interessantes de serem conferidos.

Brasileiras” são indicadas como áreas especiais, contudo especifica que os conteúdos devem ser trabalhos em todo currículo escolar.

Ao indicar disciplinas como “*áreas especiais*” para o trabalho com as temáticas, a nosso ver, de alguma forma tendenciona a creditar aos professores dessas áreas a incubência de trabalharem esses conteúdos, podendo fazer com que o caráter de abrangência curricular fique secundarizado. Isso pode limitar o envolvimento da escola como um todo. Em nossas conversas com professores, e observando o cotidiano das escolas em nossa função de supervisora escolar, também constato esse fato que, embora não seja uma regra, de maneira geral tem sido uma tendência. Essa questão também foi alertada por Gomes (2008):

[...] Como o texto da Lei 10.639/03 sugere que, preferencialmente, as áreas de Literatura, Artes e História deverão ser responsáveis pela inclusão da temática, pode-se interpretar que o trabalho pedagógico por ela sugerido se restrinja a essas áreas do conhecimento (Gomes, 2008:85).

Outro fator gerador de dúvidas nas escolas, se refere ao fato de não ter sido mencionada a educação infantil textualmente na lei, visto que especifica o ensino fundamental e médio. Contudo, essa questão foi devidamente esclarecida com a publicação das ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana - DCNs***. Esse documento regulamenta a lei 10.639/03, logo, normatiza o trabalho com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e traz a educação das relações étnico-raciais para esse contexto. Assim, ela representa uma diretriz complementar fundamental e necessária, por apresentar as questões conceituais, orientar a ação e os sujeitos implicados, e indicar a necessidade de formação para as equipes. O texto das *DCNs* não deixa dúvida de que a essa lei é para ser implementada na **educação básica**, fazendo referência textual à educação infantil, bem como ao ensino superior, como veremos:

Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar [...] Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004a: 23).

Para explicitar ainda mais essa questão, a **Resolução CNE/CP nº 01/2004**, que instituiu as *DCNs*, assim resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (Brasil, 2004b).

Como forma de evitar que se faça interpretações limitadoras da lei, Gomes (2008) propõe que a sua leitura seja acompanhada pelas *DCNs*, e chama a atenção para o processo dialógico com que foi construído o seu *Parecer*, o que garantiu que tivesse um caráter mais amplo. Portanto, a lei 10.639/03 e as *DCNs* que a regulamenta, devem se constituir aspectos indissociáveis na formulação dos projetos pedagógicos nas escolas, e nesse sentido a sua compreensão não pode desconsiderar as políticas de ação afirmativa, nas quais a lei 10.639/03 se insere, para que a mesma não seja entendida somente como uma conquista pedagógica, visto que também representa uma conquista política, conforme alerta Gomes (2008), para se garantir uma escola e um currículo pautados na diversidade.

Decorridos 5 (cinco) anos da publicação da lei 10.639/03, foi sancionada a lei 11.645/08, que alterou a LDBEN 9394/96, ampliando a obrigatoriedade para incluir a temática indígena em seu contexto. A propositura da lei 11.645/08 é da deputada Mariângela Duarte (PT/SP), por meio do PL 433/2003,¹⁰⁰ que foi encaminhado à Câmara Federal em março de 2003, logo após a publicação da lei 10.639/03, que se deu no mesmo ano. Trata-se de um projeto de lei complementar que modificou apenas o artigo 26-A, visto que seu propósito foi o de ampliar a lei 10.639/03, ratificando a sua propositura inicial.

¹⁰⁰ Aprovado e remetido ao Senado Federal em 2005, que tramitou com a referência PLC 109/05, posteriormente transformado na Lei 11.645 em 2008. Fonte: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=15223>. Acesso em 18 de jul. de 2010.

Art. 26- A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, **a cultura negra e indígena brasileira** e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e **cultura afro-brasileira e dos povos indígenas** brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008a).¹⁰¹

Celani (2008) em seu texto “*Mais que a abolição, além da oca*”,¹⁰² baseado em entrevistas que realizou em 2008, sobre a inclusão dos conteúdos propostos pelas leis 10.639/03 e 11.654/08, traz em seu bojo a opinião de pesquisadores, indígenas, educadores e representantes dos movimentos sociais e do MEC em relação a estes assuntos. Considerando a relevância dessas opiniões, iremos citar alguns comentários ao longo desse texto. A autora indica que a conjuntura brasileira dos últimos anos, os dados das condições socioculturais e econômicas que afetam as pessoas negras e indígenas, as discussões no contexto internacional de valorização da diversidade cultural, bem como o combate ao racismo e discriminação, favoreceu a aprovação das duas leis que alteraram a LDBEN 9394/96.

André Lázaro (apud Celani, 2008), secretário da **SECAD**, justifica a inclusão da temática indígena considerando:

Temos uma ideia abstrata de índio, e é importante que possamos enxergar quem são os povos indígenas brasileiros no presente. Até bem recentemente houve aqui extermínio de grupos indígenas. O Brasil tem que acordar rápido para essa questão; além disso, conhecer e celebrar a grande riqueza cultural que temos, e a educação tem que expressar isso (Lázaro, apud Celani, 2008).

¹⁰¹ A **Lei 11.645/2008**, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”.

¹⁰² Texto foi publicado em 20.11.08 no site da Associação Cultural Cachuera! - <www.cachuera.org.br>. Disponível em <http://docs.google.com/View?docid=dgx3c728_88g7wbhkf3>. Acesso em: 12 de jun. de 2010.

O percurso da lei 11.645/08 se deu em contexto diferente da lei 10.639/03, e sua tramitação foi até silenciosa, visto que não foi muito noticiada. A sua publicação, de certa forma, foi uma surpresa. Celani (2008) destaca que a lei 11.645/08 foi recebida pela comunidade indígena com “*surpresa, alegria e cautela*” e destaca os depoimentos dos indígenas a seguir:

Ninguém respeita aquilo que não conhece. O índio que se aprende nas escolas é o do passado, a história e cultura indígena que é ensinada parece um conto de fadas. É muito vergonhoso que outros países do mundo conheçam melhor do que os brasileiros os povos indígenas daqui [...] Por isso a lei é bem-vinda (Jurandir Siridivê Xavante, presidente do Instituto das Tradições Indígenas – IDETI¹⁰³, apud Celani, 2008).

Acredito que a promulgação da lei foi um ganho muito importante para aproximar a sociedade brasileira dos povos indígenas [...]. Já faz algum tempo que o movimento indígena vem reivindicando a criação de um dispositivo que pudesse dar maior visibilidade à história de nossos povos, por isso acredito que esse passo é fundamental (Daniel Munduruku, apud. Celani, 2008).

Celani (2008) ouviu, ainda, a opinião de pesquisadores, como do antropólogo Luis Donisete Grupione,¹⁰⁴ que considera:

Eu tenho imensa reserva quando vejo propostas de mudança curriculares que não vêm ancoradas em estratégias que apoiem os professores a melhorar seu trabalho. Essa me parece mais uma delas. Muda-se a lei e espera-se que a realidade mude com ela. Não é assim na vida real [...]. Creio que nem as escolas, nem os professores tomaram conhecimento dessa lei. Por isso é importante que o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação proponham ações para que a lei ganhe efetividade. Sem esse esforço continuamos no velho e surrado bordão, da larga distância entre o que diz a lei e o que ocorre na prática [...] A escola trata mal a questão indígena, seja em termos do passado, seja do presente. Portanto o primeiro desafio que essa lei coloca diz respeito a uma mudança de paradigma no tratamento da diversidade étnica e cultural formativa do país [...]. Penso que se esta lei permitir um novo olhar sobre os índios, esse olhar deve ser marcado pelo reconhecimento da enorme sociodiversidade que existiu e existe no país, de 1500 aos dias de hoje. Portanto, um enfoque prioritário para os professores é acabar com a visão de que todos os índios moram em ocas e tabas e falam tupi (Grupione, apud Celani, 2008).

Na opinião do secretário da SECAD, André Lázaro (apud Celani, 2008), o acúmulo de produções e pesquisas, já implementadas em relação à lei 10.639/03 irá

¹⁰³ “*Organização criada e dirigida por índios de várias etnias que divulga a cultura indígena e desenvolve projetos culturais e educacionais junto a alguns povos, como os bororo e os guarani*” (Celani, 2008).

¹⁰⁴ Pesquisador do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo/ Universidade de São Paulo – USP.

ajudar na implementação da lei 11.645/08. Nesse sentido, Portela (apud Celani, 2008), da *Ação Educativa*¹⁰⁵ informa que está no planejamento desta Organização, “[...] ouvir as lideranças indígenas, os movimentos indígenas que trabalham na perspectiva da educação, para saber qual o interesse deles em torno da lei 11.645” (Portela, apud Celani, 2008).

Complementando esse conjunto de depoimentos, proferidos no ano em que a lei 11.645/08 foi publicada, Adami (apud Celani, 2008), alerta para que as especificidades culturais e históricas das pessoas negras e indígenas sejam consideradas no contexto de implementação das leis, mas conclui que esses dois grupos trazem uma trajetória muito parecida na história brasileira e têm demandas semelhantes “*como o fim do preconceito e estigmatização e o acesso aos direitos fundamentais, como saúde e moradia. Isso sem contar que, durante a história do Brasil, eles muitas vezes lutaram juntos e contra as mesmas injustiças*” (Adami, apud Celani, 2008).

A lei 11.645/08 aguarda regulamentação, e em que pese essa falta, cabe destacar que a **Educação das Relações Étnico-raciais**, expressas nas DCNs, que correspondem às concepções educacionais pautadas em valores éticos, não diz respeito somente à população negra, e as mesmas não deixam dúvida quanto ao caráter amplo que possui, evidenciando que a discussão e o combate ao racismo, preconceito e discriminação, que está na base dos seus pressupostos, são assuntos de pessoas descendentes de africanos, europeus, povos indígenas, asiáticos, portanto, de todo cidadão e cidadã, conforme explicitado nas DCNs.

Isso não significa que se tenha que deixar de considerar a vulnerabilidade com que certos grupos humanos foram (e são) colocados, em decorrência de históricos processos excludentes, que são promotores de desigualdades. No Brasil, as pessoas negras e indígenas comungam dessa realidade, e foi nessa linha de entendimento que a SECAD, Secretaria responsável pelas questões da diversidade junto ao MEC, embora considerando a falta de diretrizes específicas para

¹⁰⁵ “A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. Está inscrita no Conselho Nacional de Assistência Social e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Paulo, além de cadastrada como organização de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.” Disponível em < <http://www.acaoeducativa.org>>. Acesso em: 12 de jun. de 2010.

regulamentar o ensino da História e Culturas Indígenas nos sistemas de ensino, optou por incluir, no *Plano Nacional de Implementação das DCNs*, “[...] referências à *Lei 11.645, sempre que couber. De modo a fazer deste Plano uma ação orientada para o combate a todas as formas de preconceito, racismo e discriminação que porventura venham a se manifestar no ambiente escolar*” (Brasil, 2009c: 11). Contudo, as orientações específicas para contemplar as especificidades culturais indígenas, bem como o investimento em materiais e formação das equipes escolares, são fundamentais nesse processo, e estamos num momento de gestar essa nova política, que deverá considerar o valor agregado do Movimento Indígena para conduzir essa questão.

3.3.3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e seu Plano de Implementação

*E há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor, flor e fruto!*¹⁰⁶

Uma lei publicada, por si só não opera mudanças, contudo requer ações que potencializem sua implementação, com vistas à sua real efetivação. É nesse contexto de regulamentação e proposições que se situa o Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira - DCNs***. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva escreveu esse *Parecer*, aprovado por unanimidade em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, o que revela o grau de relevância que possui. A sua construção foi feita em diálogo¹⁰⁷ com o Movimento Negro, Conselhos de Educação, estaduais e municipais, professores, pais, alunos, o que traduz o

¹⁰⁶ “Coração de Estudante”, composição musical de Wagner Tiso e Milton Nascimento.

¹⁰⁷ “[...] foi feita consulta sobre as questões objeto deste parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados como a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas” (Brasil, 2004a: 10).

caráter democrático empreendido nesse processo. Sua concepção tem como premissa a constatação da realidade de desigualdade que afeta a população negra, e a necessidade de adoção de medidas de reparação, reconhecimento e valorização, necessárias para “*superar a desigualdade étnico-raciais presente na educação escolar brasileira*” (Brasil, 2004a:12). Fugindo das formulações teóricas que proclamam a valorização e o reconhecimento da diversidade, descoladas de proposições que possibilitem sua realização, o texto das *DCNs* não deixa dúvidas quanto ao significado que é atribuído ao que se entende por reconhecimento, e quais as implicações práticas que disso decorrem. Logo, para além de questões formais, **reconhecimento implica ação**, que foi devidamente traduzido nas *DCNs*. Assim, reconhecimento significa:

- a) Implementar ações e estratégias de política educacional que contemple a diversidade;
- b) Questionar as relações étnico-raciais baseadas nos estereótipos depreciativos em relação aos negros e negras;
- c) Valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência dos africanos escravizados e dos negros e negras na contemporaneidade;
- d) Exigir que seja valorizada e respeitada a descendência africana das pessoas negras, o que implica em buscar compreender seus valores, culturas e histórias;
- e) Que as instituições possuam instalações, equipamentos atualizados e professores preparados e “*comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação*” (Brasil, 2004a: 12).

O papel do Estado na implementação de políticas públicas, voltadas para a garantia dos objetivos expressos nas *DCNs*, é pontuado, que por meio dos sistemas de ensino deverão convertê-las em práticas. Assim, as esferas de comprometimento e os sujeitos da ação são bem delineados, visando o êxito em sua concretização.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende

necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações ético-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004a:13).

Merece destaque nas *DCNs* a importância dada aos processos formativos, para subsidiar as ações das equipes escolares e dos professores. Esse relevo dado à formação dos profissionais tem a finalidade de que as práticas implementadas não sejam improvisadas, sendo pontuado, ainda, a importância do diálogo com estudiosos da área e com o Movimento Negro.

Para garantir a sua divulgação junto aos sistemas de ensino, têm sido empreendidas várias ações pelo Ministério da Educação, por ONGs vinculadas ao Movimento Negro e educadores de diversas instituições de ensino superior, e conforme indica a professora Petronilha Silva em seu parecer, “*temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminação por criar. É claro que há experiências de professores e de algumas escolas, ainda isoladas, que muito vão ajudar*” (Brasil, 2004a: 15). Estamos vivenciando esse processo, e a implementação dessas *DCNs* ainda é um desafio.

Nessa direção, e com o objetivo de fortalecer e institucionalizar as orientações contidas nesse documento, o Governo Federal, por meio do MEC e da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD**, publicou em maio de 2009 o ***Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana***, doravante denominado *Plano*, contando com a participação dos movimentos sociais em sua elaboração.¹⁰⁸ Sua

¹⁰⁸ “O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, documento ora apresentado é resultado das solicitações advindas dos anseios regionais, consubstanciada pelo documento *Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10639/2003*, fruto de seis encontros denominados Diálogos Regionais sobre a Implementação da Lei 10639/03, do conjunto de ações que o MEC desenvolve, principalmente a partir da fundação da SECAD em 2004, documentos e textos legais sobre o assunto. Cabe aqui registrar e agradecer à UNESCO, aos técnicos do MEC e da SEPPPIR, aos movimentos sociais e ao movimento negro,

finalidade, portanto, provém da necessidade de institucionalizar a implementação das *DCNs* dessa temática, visando potencializar a atuação dos sujeitos envolvidos nessa ação, sistematizando suas orientações e estabelecendo níveis de competências e responsabilidades (Brasil, 2009c: 10).

A publicação desse *Plano* insere-se no conjunto das iniciativas que se destinam à garantia da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, partindo da constatação de que não houve a adoção de medidas mais concretas para que houvesse a universalização dos pressupostos contidos nas diretrizes que as normatizam. Assim sendo, vale à pena citar os seus **objetivos**, pois se traduzem em ações propositivas, que implicam na participação de vários atores. Isso evidencia que o sucesso de sua implementação não está somente no âmbito da escola, ou de seus professores, mas requer uma ação articulada e interdependente.

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais [sic] e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08;

Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afrobrasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;

Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08;

Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afrobrasileira e a diversidade;

Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;

Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado (Brasil, 2009c: 22).

Observamos que a temática da diversidade perpassa os objetivos do *Plano*, bem como a necessidade de se promover a educação das relações étnico-raciais.

ao CONSED e à UNDIME, além de intelectuais e militantes da causa antirracista pelo forte empenho com que se dedicaram à tarefa de avaliar e propor estratégias que garantam a mais ampla e efetiva implementação das diretrizes contidas nos documentos legais já citados” (Brasil, 2009: 9-10).

Como bem pontua Gomes (2008), é importante não se reduzir as ações voltadas à história e cultura sobre a África, por exemplo, apenas na perspectiva de ensinar conteúdos específicos, e ressalta que os mesmos se inserem numa dimensão maior – o da educação das relações étnico-raciais, que proporcionam a reflexão sobre as condutas éticas na condução da ação pedagógica.

Em suma, os sujeitos de uma educação das *relações étnico-raciais* que se pauta na ética aprenderão a desnaturalizar as desigualdades e, ao fazê-lo, tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação (Gomes, 2008:83).

Atrelada a uma agenda voltada à justiça social e econômica, o conceito que perpassa a noção de diversidade que concebemos aqui, não se restringe a uma atitude *celebratória*. Como já nos referimos, McLaren (2000a) vincula essa concepção de diversidade ao que denomina nas linhas de multiculturalismo na perspectiva *liberal*, onde a diversidade é valorizada, mas não se questiona as desigualdades, que são produzidas historicamente, nas relações de poder, fortemente marcado por processos ideológicos. A concepção multicultural que vincula **diversidade** com **justiça social** corresponde às tipologias *Crítica de Resistência e Revolucionária* (McLaren, 2000a, 2000b), que pressupõe em sua agenda a transformação da ordem instituída para promover a verdadeira igualdade.

A concepção de diversidade nesse *Plano* apresenta-se alinhada a uma proposta multicultural crítica, evidenciando que a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento e valorização de suas histórias e culturas, exigem “*que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano*” (Brasil, 2009c: 8).

A preocupação com a transformação está implícita no caráter propositivo do *Plano*, que indica atribuições e estratégias de ação. Deste modo, em sua estrutura, são indicadas as atribuições dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal), dos Conselhos de Educação, das instituições de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) e dos fóruns e núcleos de estudo. Sua proposta vem ao encontro das necessidades de fomentar políticas públicas e pedagógicas para a efetiva implementação das suas *DCNs*, e as suas ações, previstas para os sistemas estaduais e municipais de educação, são as mesmas em termos de concepção e

correspondem aos pontos fundamentais para a garantia da implementação dessas diretrizes. Merecem destaque algumas ações expressas nesse *Plano*, por evidenciar que a responsabilidade de sua aplicação não deve ficar restrita ao âmbito das escolas e dos/as professores/as, e por reforçar o papel do Estado na formulação de políticas públicas voltadas para a diversidade e para a educação das relações étnico-raciais.

Correspondem algumas ações, indicadas na esfera dos sistemas de ensino estaduais e municipais (Brasil, 2009c):¹⁰⁹

- a) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação;
- b) Promover sistematicamente a formação dos profissionais, através de ações articuladas com outros atores;
- c) Produzir materiais didáticos e paradidáticos articulados com a proposta;
- d) Realizar consultas junto às escolas para acompanhar as ações de implementação e promover uma cultura de autoavaliação;
- e) Instituir nas Secretarias equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade e educação das relações étnico-raciais, com condições institucionais e dotação orçamentária prevista.

Fruto das mobilizações do Movimento Negro, o citado *Plano* reflete as ações de implementação da lei 10.639/03 e das *DCNs* que a regulamenta. Fica implícito, no bojo das formulações desse *Plano*, o percurso trilhado pelo Movimento Negro, e o papel de sua militância política junto aos órgãos públicos, para não deixar que as conquistas na área dos direitos para a população negra possam se esvaír, a exemplo do que ilustra a letra da canção, citada na epígrafe deste item: “e *há que se cuidar do broto, pra que a vida nos dê flor, flor e fruto*”.

¹⁰⁹Para maiores informações das ações dos sistemas federal, estaduais e municipais, bem como de instituições, níveis, modalidades de ensino, dentre outros, sugerimos a leitura do documento do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, indicado na bibliografia.

3.3.3.3 Os contornos legais e o ensino de Artes: a diversidade cultural em foco

A arte não é um acessório da elite, ela está presente nas variadas manifestações culturais de povos distintos. É, portanto, imprescindível a democratização desse saber e a valorização cultural de cada grupo social.

Marinês Souza (2002)

A escola é espaço de construção de conhecimentos e da difusão do legado cultural produzido pela humanidade em sua sociodiversidade. O ensino de Artes se constitui área de conhecimento onde se veiculam saberes múltiplos, presentes nas diversas sociedades em seus aspectos culturais. Esses saberes, dentre outras formas presentes na cultura de um povo, se expressam por meio de diferentes linguagens artísticas.

O reconhecimento da cultura e da arte vem ganhando espaço no contexto da legislação educacional brasileira, especialmente a partir dos anos 80. A Constituição Brasileira de 1988 traz como um dos princípios para o ensino nacional a “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*” (Inciso II, art. 206) e definiu que no currículo nacional “*serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*” (art. 210). A LDBEN 9394/96, em conformidade com a Constituição Brasileira, reconheceu o ensino da arte como área de conhecimento, definindo em seu § 2º, art. 26 da seguinte forma:

O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a **promover o desenvolvimento cultural dos alunos** (grifo nosso).¹¹⁰

A alteração da LDBEN, por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08, como já nos referimos, representa o reconhecimento da importância das histórias e culturas de matrizes africanas e indígenas para o contexto educacional, o resgate de suas memórias e afirma suas contribuições na construção da sociedade brasileira. Isso traz o desafio de construir currículos a partir de princípios que contemplem a diversidade cultural, o que representa se pensar um novo paradigma curricular. A primeira relação que se faz entre o ensino de arte com o que especifica o texto da

¹¹⁰ § 2º, art. 26, LDBEN 9394/96 publicado à época.

LDBEN, se dá no seu nível mais aparente: ela obteve destaque, juntamente com Literatura e História Brasileiras, em seu texto.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras** (grifo nosso)¹¹¹

Em julho de 2010, a LDBEN 9394/96 sofreu uma alteração, no que diz respeito ao ensino da arte nas escolas, passando a ter a seguinte redação:

O ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (grifo nosso).¹¹²

Observamos que o enfoque culturalista vem se configurando uma tendência para essa área, estando também delineada nos documentos legais que regem o seu ensino nas escolas. A recente alteração no texto da LDBEN incluiu a expressão “**especialmente em suas expressões regionais**”, o que nos permite considerar o aspecto do reconhecimento da cultura local, em contraponto à tendência homogeneizadora de um modelo globalizado, que impõe um padrão de organização econômica, mas não tem conseguido apagar os contornos das diversidades culturais locais, o que tem sido apontado por alguns autores como o “paradoxo da globalização” (Bolívar, 2004; Silva, 2005). Os tratados internacionais promovidos pela UNESCO, como a *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2001) e *Plano de Ação, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial* (UNESCO, 2003) e a *Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* (UNESCO, 2005), já citados neste estudo, produziram impactos nas políticas culturais de reconhecimento, promoção e proteção das manifestações culturais no Brasil. A concepção da diversidade cultural fica cada vez mais alinhada aos marcos legais, e a recente alteração na LDBEN 9394/96 para o ensino de arte, a nosso ver, representa reconhecer o papel desempenhado pela arte/educação na promoção das diversidades culturais, a partir de nossas manifestações locais, situando-as em contextos mais amplos.

¹¹¹ § 2º, art. 26-A, da LDBEN nº 9394/96, alterada pela Lei nº 10.639/03 e pela Lei 11.645/08.

¹¹² § 2º, art. 26, LDBEN 9394/96, redação dada pela Lei nº 12.287, de 13 de julho de 2010.

O ensino de arte dialoga com **cultura e educação**, sendo fundamental citar a articulação das ações dos Ministérios da Educação – MEC e Ministério da Cultura – MINC, aonde o tema da diversidade vem crescendo nas áreas culturais e educacionais. No âmbito do MEC, como vimos, foi criada a **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD** e no do MINC, a **Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural – SID**. Cada uma, em suas especificidades próprias, mantém um diálogo na promoção das diversidades no Brasil. O *Seminário Nacional de Políticas Públicas Para as Culturas Populares*, promovido pelo MINC, em 2006, ressaltou a importância da educação na promoção dos saberes locais, apresentando um painel específico sobre o tema “*Educação e Diversidade*”. Considerando a interface entre cultura e educação, o secretário da SID, à época, Sérgio Mamberti (2006), expõe neste *Seminário*:

[...] gostaria de registrar uma interface especial que o conceito de Diversidade Cultural produz nos processos educacionais e as relações entre a produção cultural e o espaço da escola. A importância deste tema foi reconhecida pelo Ministério da Educação na atual gestão, com a criação de uma secretaria específica.

A escola é um espaço público em que cada um – aluno ou professor – relaciona-se no cotidiano com o outro, com o diferente. É um espaço da construção e reconstrução simbólica, e os profissionais da educação são também profissionais da cultura. É fundamental para um projeto democrático que os cidadãos brasileiros sejam formados com o respeito e com a convivência dos diferentes grupos sociais, como uma maneira de superar o preconceito, seja no espaço escolar ou fora dele, com projetos especiais de arte-cidadania (Mamberti, 2006:22).

O ensino de arte assume papel central nesse processo, ficando evidenciado o seu enfoque culturalista na contemporaneidade, o que impele a um repensar o seu currículo nas escolas. Mas, cabe dizer que a perspectiva de um trabalho integrado em torno da diversidade, não pode se reduzir às ações pedagógicas desarticuladas, ou centradas apenas na área de Artes, como comumente se observa. A temática da diversidade cultural é, cada vez mais, incorporada na legislação educacional. A recente publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*,¹¹³ apresenta uma visão de currículo enquanto “*conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e*

¹¹³ Resolução CNE/CEB 04/2010 e Parecer CNE/CEB 07/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010a).

culturais dos estudantes” (Brasil, 2010a). A inclusão dos conteúdos culturais de matrizes africanas e indígenas nas escolas é concebida para ser trabalhada em todo currículo escolar, conforme dispõe a LDBEN, e embora algumas disciplinas específicas sejam citadas de forma expressa no texto da Lei, é fundamental que haja a promoção do trabalho da equipe escolar, e não do professor de algumas disciplinas. Por tratar-se de conteúdos históricos e culturais, há uma tendência a que se delegue, com certa exclusividade, a realização do trabalho com essas temáticas aos/as professores/as da área de História e Artes, por isso é importante que isso seja evitado, para que a lei não se torne território isolado de algumas áreas, o que impede a sua articulação no currículo da escola.

O desafio da área de Artes na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, expressas na LDBEN, é duplo. Primeiro, para promover uma ação pedagógica que não seja entendida de forma exclusivista na escola, para não perpetuar o entendimento de que falar de culturas ou de diversidade cultural, seja função exclusiva dessas disciplinas. Segundo, para romper com um currículo que se revela, majoritariamente, articulado aos cânones da cultura ocidental/europeia/norte-americana. A História da Arte que comumente é ensinada, não contempla as produções das culturas africanas e indígenas, e quando as fazem, a abordagem pedagógica reproduz uma prática sob o ponto de vista folclórico, como se não tivessem a mesma relevância, haja vista estarem restritas, em sua maioria, às datas comemorativas. Nessa análise, Amâncio (2008), ao falar sobre o trabalho com a diversidade cultural nas escolas faz a seguinte avaliação:

A diversidade tornou-se um mero discurso retórico com vistas ao respeito mútuo, que tudo relativiza. Assim, capoeira, música, comidas típicas e danças de matriz africana passaram a frequentar mais a escola, porém ainda como produtos de uma produção em série; como os próprios alunos negros de periferia, objetos sem história, sem referência positiva e sem tradição, a quem era devido todo respeito, apesar de seu reduzido *status* social e de sua marginalidade (Amâncio, 2008:36).

Estamos diante de um desafio, que é de romper com concepções pedagógicas que não promovam a superação do preconceito e da discriminação, e isso pressupõe abertura de espaços dialógicos, para compreender e implementar a educação das relações étnico-raciais no contexto da educação brasileira, que possui culturas múltiplas, mas tem apresentado uma organização curricular monocultural. A

articulação do trabalho pedagógico, é um fator que promove a sua implementação, para que haja discussão dos conteúdos propostos, mas também da abordagem pedagógica que será dada à questão.

Muitos professores, dentre eles os de Artes, já incluem em suas práticas o trabalho com a diversidade cultural. A alteração da LDBEN, por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08, passou a especificar textualmente o que se pretende com o ensino das histórias e culturas de matrizes africanas e indígenas, o que potencializou os trabalhos nas escolas. Contudo, é importante estar atento ao que Amâncio (2008) chama a atenção, para **não** se ter um trato com a diversidade de forma “celebratória”, que aceita a diferença, mas não questiona a produção das desigualdades, que se operam em virtude da existência dessas mesmas diferenças.

Estamos num momento promissor de mudanças de paradigmas curriculares para a educação, e nesse cenário, as contribuições dos estudos e das práticas que são realizadas na área de Artes, têm sido reconhecidas. No contexto internacional, a realização de duas *Conferências Mundiais sobre Educação Artística*,¹¹⁴ promovidas pela UNESCO (2006 e 2010), projeta no cenário mundial o papel desempenhado pelo ensino de arte na promoção da cultura e da sua diversidade, e essas ações, somadas aos encontros nacionais de arte/educadores, como o *Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil – CONFAEB*, e outros encontros nacionais e internacionais, corroboram esse entendimento. As *Conferências Ibero-americanas*,¹¹⁵ no âmbito da *Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI*, têm pautado nas agendas o compromisso com a promoção da diversidade cultural dos países participantes, na perspectiva de uma cidadania cultural. A realização dessas *Conferências* pontua significativamente, a relevância do ensino de arte na promoção dos valores culturais distintos, abrindo espaços para a compreensão do aspecto culturalista que permeia sua concepção na contemporaneidade. A *XII Conferência Ibero-americana de Ministros de Cultura*,

¹¹⁴ **Primeira Conferência Mundial sobre Educação Artística**, realizada em Lisboa nos dias 6 a 9 de março de 2006. Nos dias 25 a 28 de maio de 2010 ocorreu em Seul a **Segunda Conferência Mundial sobre Educação Artística**.

¹¹⁵ VIII Conferência Ibero-americana de Cultura. (Córdoba, Espanha, 2005), IX Conferência Ibero-americana de Cultura. (Montevideo, Uruguai, 2006), X Conferência Ibero-americana de Cultura. (Valparaíso, Chile, 2007), XI Conferência Ibero-americana de Cultura (San Salvador, El Salvador, 2008), XII Conferência Ibero-americana de Cultura (Lisboa, Portugal, 2009), dentre outras de anos anteriores, objetivando firmar compromissos entre os países participantes, com o propósito de promover programas culturais e educativos. Maiores informações acessar o link: <<http://www.oei.es/cic.htm>>.

realizada em Lisboa (OEI, 2009), define, dentre outros aspectos mencionados, o seguinte marco de ação:

A aprendizagem da arte e da cultura nas escolas constitui uma das estratégias mais poderosas para a construção de uma cidadania intercultural. A presença da arte na educação, através da educação artística e através da educação pela arte, contribui ao desenvolvimento integral e pleno das crianças e dos jovens (OEI, 2009:2).

Alguns compromissos têm sido firmados nas *Conferências* no âmbito da OEI, e convergem para fortalecer os vínculos entre educação e cultura. Nesse cenário, a articulação das ações dos Ministérios da Educação e da Cultura é incentivada, sendo concretizada através da ação conjunta para promover o *Programa Ibero-americano de Educação Artística, Cultura e Cidadania*, que tem sido implementado nos países participantes, que se dá através de convocação pública, para inscrição de trabalhos sobre experiências realizadas em diferentes linguagens e expressões artísticas que considerem a diversidade e os bens culturais.

A OEI, junto com os Ministérios da Educação e da Cultura de cada um dos países participantes do programa, organizará Encontros Nacionais de Educação Artística nos quais serão apresentadas as experiências mais significativas selecionadas na convocatória. A cada encontro assistirão representantes do governo e especialistas de reconhecido prestígio internacional em Educação Artística envolvidos na implantação ou recuperação desta disciplina na educação. Estarão presentes, também, representantes de iniciativas privadas e da sociedade civil com experiência comprovada e com resultados efetivos na colaboração no campo da educação básica dos sistemas educativos públicos (OEI, 2009:7).

Esses acontecimentos internacionais têm tido ressonância no Brasil, e mobilizado algumas ações. Em 2009 foram realizados encontros simultâneos no Brasil,¹¹⁶ como o *Congresso Latino Americano e Caribenho de Arte/Educação*, a 19ª CONFAEB e o *Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania*. A realização do *Congresso Latino Americano e Caribenho de Arte/Educação* teve o propósito de refletir sobre as concepções contemporâneas da arte/educação, que se apresenta articulada aos aspectos culturais presente nas sociedades.

¹¹⁶ Ocorrido em Belo Horizonte, no período de 25 a 28 de novembro de 2009, na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Durante a realização do *Congresso Latino Americano e Caribenho de Arte/Educação – CLEA* ocorreram simultaneamente a 19ª CONFAEB e o *Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania*.

[...] É sentida a profunda necessidade de estreitar as inquietações quanto à prática da arte/educação e da educação para a cultura nesse contexto. Pretende-se, ainda, promover momentos de interação com especialistas dos países ibéricos, possibilitando o conhecimento das ações e pesquisas iberoamericanas na contemporaneidade.¹¹⁷

A realização do *Encontro Nacional de Arte/Educação, Cultura e Cidadania*, teve o propósito de apresentar as experiências vinculadas às práticas voltadas ao conhecimento e promoção de culturas distintas, desenvolvidas em instituições de ensino superior, escolas, instituições diversas e organizações sociais que desenvolvem ações no campo das artes, voltadas à promoção do conhecimento da diversidade cultural e da cidadania cultural. Esse *Encontro* é fruto da parceria do **MINC** e do **MEC** no Brasil, sob a coordenação da *Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI*, tendo entre seus objetivos:

[...] identificar e dar visibilidade às experiências que estão sendo desenvolvidas no campo da Arte/Educação (Artes Audiovisuais, Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), com especial referência àquelas que promovem o conhecimento das diferentes culturas e a formação de cidadãos preparados para viver em sociedades multiculturais.¹¹⁸

O texto extraído do Edital de Convocação, acima citado, converge com as especificações citadas nas Conferências da OEI, em especial quanto à realização dos *Encontros Nacionais de Arte/Educação, Cultura e Cidadania*, que tem incentivado a articulação dos Ministérios da Educação e da Cultura na promoção e visibilidade das experiências que estão sendo implementadas no âmbito da arte, cultura e educação, voltada à valorização da diversidade cultural.

No aspecto da educação escolar, essas iniciativas estimulam a participação dos/as professores/as e da escola, o que contribui para a implementação de propostas pedagógicas voltadas para a promoção da diversidade cultural enquanto princípio pedagógico e curricular. No âmbito do Brasil, temos algumas ações dessa

¹¹⁷ Objetivo do Congresso, disponível em: <<http://www.cleabrasil.com.br/O-Congresso.html>>. Acesso em: 22 de jul. de 2010.

¹¹⁸ Edital de Convocação Edital nº2, de 13 de agosto de 2009, do MEC, MinC e OEI, destinado à convocação, em âmbito nacional, de instituições com experiências comprovadas em arte/educação, cultura e cidadania, dentre elas: Universidades, Institutos e Centros Federais de Educação Tecnológica, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Cultura; Sociedade Civil e Instituições Públicas e Escolas públicas e privadas de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Disponível em: <<http://www.oei.org.br/convocatoria2009/edital.php>>. Acesso em 22 de jul. de 2010.

natureza, e destacamos aqui a iniciativa do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e da Desigualdade – O CEERT na realização do prêmio de âmbito nacional intitulado “**Educar para a Igualdade Racial: Experiências de Promoção da Igualdade Racial-Étnica no Ambiente Escolar,**” que tem dado destaque às experiências de professores/as e equipes escolares na implementação dessas ações, sendo seus objetivos:

Sensibilizar, incentivar e subsidiar professores e profissionais da educação para a inclusão da temática racial-étnica nos projetos pedagógicos, objetivando concretizar o direito constitucional ao pleno desenvolvimento escolar das crianças, dos adolescentes e dos jovens negros, brancos, indígenas e de outros grupos étnicos, e a garantia de igualdade de acesso e permanência na escola (CEERT).¹¹⁹

Além de estimular a participação dos educadores, essas realizações contribuem para visibilizar as ações que estão sendo implementadas, ajudando mapear as práticas pedagógicas e contribuindo para implementar o que dispõe a LDBEN, em suas alterações introduzidas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, corroborando o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que prevê que sejam implementados sistemas de avaliação de monitoramento para acompanhar a implementação das leis. Assim, ao mesmo tempo em que servem para incentivar a realização de práticas pedagógicas condizentes com a promoção da igualdade étnico-racial, contribuem para mapear as ações realizadas no âmbito nacional.

Nesse contexto, situamos esta pesquisa que, conforme já mencionado, tem o objetivo de mapear e analisar as ações implementadas na área de Artes em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, inserindo nesse percurso a identificação de saberes e fazeres, dificuldades e possibilidades no processo de inclusão das temáticas culturais objeto dessas leis nas aulas de professores/as de Artes que atuam na zona leste da cidade de São Paulo, conforme veremos na sequência desta tese.

¹¹⁹ Fonte CEERT: <<http://www.ceert.org.br>>. Acesso em 24 de jul. de 2010.

IV PARTE

AS TEMÁTICAS CULTURAIS DE MATRIZES AFRICANAS E INDÍGENAS EM CONTEXTOS ARTÍSTICOS: OS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO COMO EIXO DE ANÁLISE

Após concluir as duas etapas da pesquisa de campo, ter organizado as informações que emergiram dos questionários e feito todas as transcrições das entrevistas, deparamo-nos com uma quantidade de dados reveladores dos saberes e dos fazeres, bem como das dificuldades e possibilidades de atuação dos sujeitos desta pesquisa, no processo de inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas na área de Artes.

Embora a pesquisa de campo tenha sido implementada em duas etapas, as mesmas não se caracterizaram processos distintos, mas complementares, conforme já nos referimos anteriormente. A análise das informações coletadas nos dois momentos foi feita conjuntamente, considerando que as entrevistas tiveram o propósito de aprofundar e ampliar as informações obtidas com a aplicação dos questionários, para melhor qualificá-las.

Como já referido, os **relatos sucintos** sobre as práticas desenvolvidas, citados nos questionários, tiveram o propósito de mapear as ações realizadas, suas especificidades temáticas, linguagens artísticas e pistas de suas abordagens pedagógicas. Eles forneceram elementos para selecionar os sujeitos para as entrevistas, que tiveram a finalidade de aprofundar as informações ali descritas. A intenção não foi analisar a prática desenvolvida pelo/a professor/a, a partir dessas descrições sucintas, visto que em sua maioria, apresentaram-se de forma bastante genérica, não possibilitando detalhar o aspecto das abordagens e procedimentos adotados em sua realização, o que nos interessava. Para esse propósito, os dados das entrevistas estiveram mais completos. Contudo, pudemos observar, nos relatos dos questionários, pistas significativas e convergentes com os dados das entrevistas, portanto, iremos pontuá-los, sempre que houver consonância com os temas abordados.

Após a aplicação dos questionários e sua análise, foram selecionados 7 (sete) relatos,¹²⁰ de acordo com os critérios indicados na introdução desta tese, para subsidiar a pesquisa em sua segunda fase. Nos relatos foram encontradas muitas referências à matriz africana e às linguagens das artes e cultura visual, assim, a amostra se constituiu mais de relatos nesses itens, visto que o campo de seleção foi maior e possibilitou maiores contatos e retornos por parte dos sujeitos. Embora houvesse o cuidado de selecionar trabalhos desenvolvidos nas duas temáticas e em mais de uma linguagem artística, o retorno maior foi nos itens já citados. Houve representatividade nos dois aspectos, conforme veremos oportunamente.

4.1 Aproximações com o campo empírico

As aproximações com o campo empírico ocorreram com a aplicação dos questionários da primeira fase da pesquisa. A partir das informações coletadas com este instrumento, foram construídas tabelas, que orientaram as análises dos dados. Para Lakatos e Marconi (2002), o uso de tabelas ou quadros é um bom auxiliar para organizar os dados obtidos, mas consideram que:

[...] seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, pela clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações (Lakatos e Marconi 2002:37).

Com as devidas considerações feitas por Lakatos e Marconi (2002), foram adotadas as tabelas para apresentar os dados desta pesquisa, com o propósito de obter um suporte visual que auxiliasse nas análises, uma vez que as tabelas podem sintetizar informações coletadas, organizando-as de forma objetiva. Por este motivo, as tabelas são recursos importantes nas análises de dados.

Além das tabelas, foi utilizada, ainda, a representação cartográfica, através do uso de mapas, que foram inseridos no texto para ilustrar as considerações.

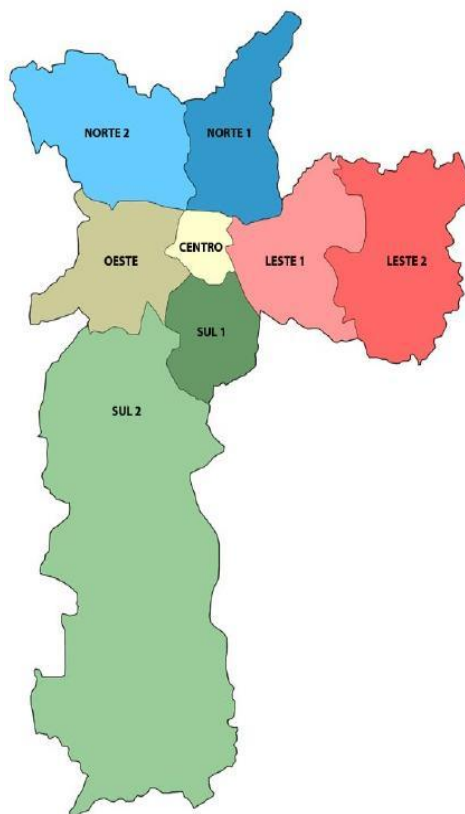
¹²⁰ Os relatos dos questionários que foram selecionados estão destacados nos Apêndices F, G e H, p. 265-267.

4.1.1 A Zona Leste da cidade de São Paulo: um macroespaço

O *lócus* desta pesquisa foi a zona leste da cidade de São Paulo. Optou-se em trabalhar, inicialmente, com os dados coletados no item 6 (seis) do questionário, que pergunta aos sujeitos onde está situada a(s) escola(s) onde atuam.

O termo “Zona Leste” é um atributo genérico que designa a área que engloba as Macro Regiões Leste 1 e 2. Considerando a abrangência geográfica e administrativa desse espaço urbano, o mapa a seguir foi introduzido, para dar visibilidade às Macro Regiões da cidade de São Paulo, com destaque em rosa e vermelho para as áreas da Leste 1 e 2.

MACRO REGIÕES DA CIDADE DE SÃO PAULO

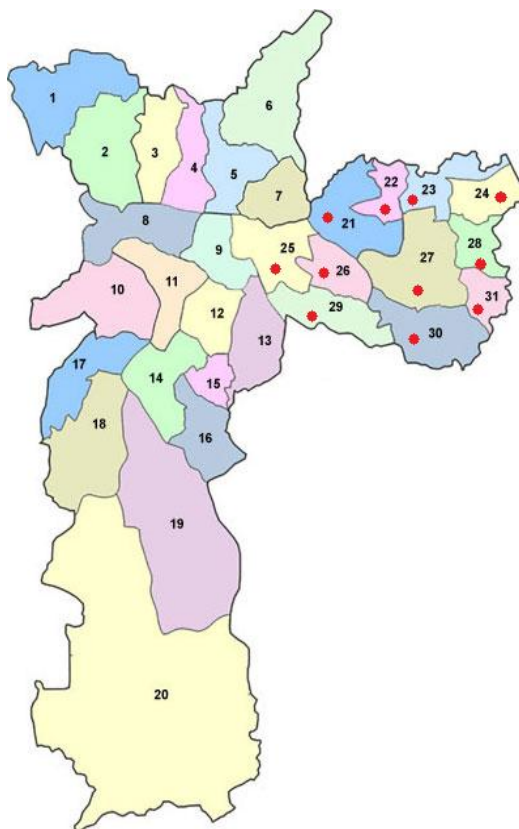


FONTE: <http://www.zonu.com/brasil_mapas_esp/Mapa_Distritos_Ciudad_Sao_Paulo_Brasil_2.htm>.

4.1.1.1 Aproximando as lentes: as subprefeituras

Além da divisão em macro regiões, o espaço físico da cidade de São Paulo está organizado administrativamente em subprefeituras,¹²¹ com um total de 31 unidades, conforme mapa ilustrativo abaixo, onde estão indicadas e localizadas geograficamente na cidade. Onze delas estão situadas na zona leste, destacadas no mapa com pontos em vermelho, e correspondem a: Penha, Ermelino Matarazzo, São Miguel, Itaim Paulista, Mooca, Aricanduva, Itaquera, Guaianazes, Vila Prudente/Sapopemba, São Mateus e Cidade Tiradentes.

SUBPREFEITURAS DA CIDADE DE SÃO PAULO



FONTE: portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapas/0001 (imagem adaptada)

● Subprefeituras na Zona Leste

¹²¹ A Lei 13.399/02, sancionada no governo da prefeita Marta Suplicy, criou as subprefeituras na cidade de São Paulo, que foram “instaladas em áreas administrativas de limites territoriais estabelecidos em função de parâmetros e indicadores socioeconômicos” (texto da lei).

TABELA 6: Subprefeituras da Cidade de São Paulo

SUBPREFEITURAS			
01. Perus	09. Sé	17. Campo Limpo	25. Mooca
02. Pirituba	10. Butantã	18. M'Boi Mirim	26. Aricanduva
03. Freguesia do Ó	11. Pinheiros	19. Capela do Socorro	27. Itaquera
04. Casa Verde	12. Vila Mariana	20. Parelheiros	28. Guaianazes
05. Santana/Tucuruvi	13. Ipiranga	21. Penha	29. Vila Prudente /Sapopemba
06. Jaçanã/Tremembé	14. Santo Amaro	22. Ermelino Matarazzo	30. São Mateus
07. Vila Maria/Vila Guilherme	15. Jabaquara	23. São Miguel	31. Cidade Tiradentes
08. Lapa	16. Cidade Ademar	24. Itaim Paulista	

As subprefeituras são compostas por distritos urbanos e a cidade de São Paulo possui 96 (noventa e seis) divisões distritais, estando 33 (trinta e três) localizadas na área geográfica da zona leste.¹²²

A tabela 7 apresenta os dados com o recorte por **subprefeituras**. Houve maior retorno de questionários dos professores que atuam em escolas localizadas nas **subprefeituras** de Itaquera (25.8%) e Vila Prudente/Sapopemba (24.2%), seguido de São Miguel (17.8%), Itaim Paulista (13%), São Mateus (9.6%), Penha e Cidade Tiradentes (4.8%).

TABELA 7: Distribuição percentual dos sujeitos/Subprefeituras

SUBPREFEITURAS	Números absolutos	%
ITAQUERA	16	25.8
VILA PRUDENTE/SAPOPEMBA	15	24.2
SÃO MIGUEL	11	17.8
ITAIM PAULISTA	08	13.0
SÃO MATEUS	06	9.6
PENHA	03	4.8
CIDADE TIRADENTES	03	4.8

Amostra: 62 Professores

4.1.1.2 Um Zoom nos distritos: o lugar da prática

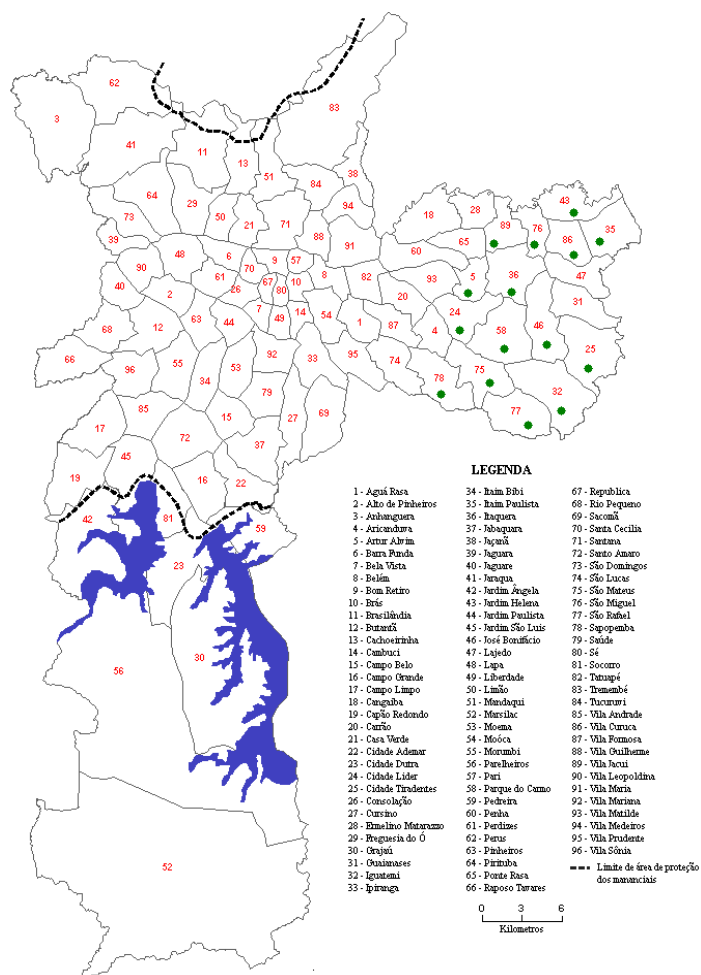
Este item foi concebido para dar visibilidade ao lugar da prática dos/as professores/as, aos territórios percorridos no cotidiano de suas ações, num exercício visual que busca dar um *zoom* nessa realidade e enxergar, ainda que de forma incipiente, de onde falam esses sujeitos.

A partir do recorte por **distritos**, representado no mapa abaixo, e na tabela 8 que o complementa, é possível dar um *zoom* para visualizar a representatividade dos sujeitos e os distritos urbanos onde atuam. Os/as professores/as que mais devolveram os questionários atuam nos distritos, por ordem decrescente:

¹²² Os dados referentes às subprefeituras e distritos urbanos foram consultados em: <portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados/0002>. Acesso em 16 de out. de 2009.

- a) Sapopemba (24.2%);
- b) Itaquera (13.0%);
- c) Itaim Paulista (8.1%);
- d) Jardim Helena, Vila Jacuí e José Bonifácio (6.5%);
- e) São Miguel, Vila Curuçá, Artur Alvin e Cidade Tiradentes (4.8%) e
- f) Parque do Carmo, Cidade Líder, São Mateus, São Rafael e Iguatemi (3.2%).

DISTRITOS DA CIDADE DE SÃO PAULO



FORNTE: www.lidas.org.br/novasp/mapa20.htm (imagem adaptada)

- Distritos onde atuam os(as) professores(as) que compõem a amostra da primeira fase da pesquisa. A sua representação percentual está indicada na tabela 3 a seguir.

TABELA 8: Distribuição percentual dos sujeitos/Distritos

DISTRITOS	Números absolutos	%
Sapopemba (78)	15	24.2
Itaquera (36)	08	13.0
Itaim Paulista (35)	05	8.1
Jardim Helena (43)	04	6.5
Vila Jacuí (89)	04	6.5
José Bonifácio (46)	04	6.5
São Miguel (76)	03	4.8
Vila Curuçá (86)	03	4.8
Artur Alvim (05)	03	4.8
Cidade Tiradentes (25)	03	4.8
Parque do Carmo (58)	02	3.2
Cidade Líder (24)	02	3.2
São Mateus (75)	02	3.2
São Rafael (77)	02	3.2
Iguatemi (32)	02	3.2

Amostra: 62 Professores

4.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

O perfil dos sujeitos está apresentado tendo como base os seguintes indicadores: sexo, idade, cor/raça, formação e atuação profissional, apresentados a seguir.

a) Sexo, idade, cor/raça:

TABELA 9: Perfil dos sujeitos: Sexo, Idade e Cor/Raça¹²³

SEXO	Números Absolutos	%
Feminino	54	87.0
Masculino	08	13.0
IDADE		
41 a 50 anos	27	43.5
31 a 40 anos	20	32.2
20 a 30 anos	08	13.0
51 anos ou mais	07	11.3
COR/RAÇA		
Branca	41	66.2
Parda	11	17.8
Negra	03	4.8
Não indicou	02	3.2
Parda/clara	01	1.6
Branco/amarelo	01	1.6
Negra/mulata	01	1.6
Morena	01	1.6
Amarela	01	1.6

Amostra: 62 Professores

Dos **62** (sessenta e dois) professores que responderam o questionário da primeira fase da pesquisa de campo, 87% são do sexo feminino e 13% do sexo masculino, com maior concentração de idades nas faixas dos 41 aos 50 anos (43.5%), seguido pelos de 31 aos 40 anos (32,2%). O quesito cor/raça foi obtido pelo

¹²³ Itens 1, 2 e 3 do questionário aplicado.

critério da autodeclaração aberta, visto que esta questão apresentou-se no questionário sem a indicação de critérios fechados, deixando o sujeito indicar a cor de sua pele de forma livre, a partir dos parâmetros subjetivos de identificação, uma vez que isso nos possibilitou observar as diferentes formas de fazerem referência à sua própria cor. Entretanto, não foram dispensadas as categorias adotadas pelo IBGE (preta, branca, parda, amarela e indígena), considerando que, posteriormente, o tratamento e a análise das informações foram feitas, dentro dos parâmetros de cor/raça, adotados por este Instituto, num exercício de análise e síntese dos conteúdos que emergiram das respostas dos sujeitos.

Pesquisas realizadas no Brasil já indicaram a multiplicidade de termos usados pelos brasileiros para responder ao quesito cor/raça, quando são inseridas **questões abertas** para essa finalidade. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 1976, e a Pesquisa Mensal de Emprego (PME), de 1998, são exemplos desses estudos. Através delas, foram catalogadas, respectivamente, 135¹²⁴ e 143 formas autodeclaradas pelos sujeitos (Rocha e Rosemberg, 2007), que revelaram um modo múltiplo de autoclassificação. Apoiados nos estudos de Petrucelli (2000)¹²⁵ e Telles (2003)¹²⁶, dentre outros, Rocha e Rosemberg (2007) apontam tanto dispersões, como concentrações, em torno dessa multiplicidade de termos.

[...] essa grande variedade de termos esconde, de um lado, uma intensa dispersão (muitos termos usados por poucas pessoas) e, de outro, uma intensa concentração de respostas em poucos termos, especialmente naqueles usados pelo IBGE. Dentre os seis termos mais evocados na PNAD 1976, cinco deles são os mesmos que o IBGE tem utilizado em suas pesquisas: branco, preto, pardo, amarelo e indígena (Rocha e Rosemberg, 2007:769).

¹²⁴ PNAD/1976: Acastanhada, Agalegada, Alva, Alva-escura, Alvarenta, Alvarinta, Alva-rosada, Alvinha, Amarela, Amarelada, Amarela-queimada, Amarelota, Amorenada, Avermelhada, Azul, Azul-marinho, Baiano, Bem-branca, Bem-clara, Bem-morena, Branca, Branca-avermelhada, Branca-melada, Branca-morena, Branca-pálida, Branca-queimada, Branca-sardenta, Branca-suja, Branquiça, Branquinha, Bronze, Bronzeada, Bugrezinha-escura, Burro-quando-foge, Cabocal, Cabo-verde, Café, Café-com-leite, Canela, Canelada, Cardão, Castanha, Castanha-clara, Castanha-escura, Chocolate, Clara, Clarinha, Cobre, Corada, Cor-de-café, Cor-de-canela, Cor-de-cuia, Cor-de-leite, Cor-de-ouro, Cor-de-rosa, Cor-firma, Crioula, Encerada, Enxofrada, Esbranquecimento, Escura, Escurinha, Fogoio, Galega, Galegada, Jambo, Laranja, Lilás, Loira, Loira-clara, Loura, Lourinha, Malaia, Marinheira, Marrom, Meio-amarela, Meio-branca, Meio-morena, Meio-preta, Melada, Mestiça, Miscigenação, Mista, Morena, Morena-bem-chegada, Morena-bronzeada, Morena-canelada, Morena-castanha, Morena-clara, Morena-cor-de-canela, Morena-jambo, Morenada, Morena-escura, Morena-fechada, Morenã, Morena-parda, Morena-roxa, Morena-ruiva, Morena-tigueira, Moreninha, Mulata, Mulatinha, Negra, Negrotta, Pálida, Paraíba, Parda, Parda-clara, Polaca, Pouco-clara, Pouco-morena, Preta, Pretinha, Puxa-para-branca, Quase-negra, Queimada, Queimada-de-praia, Queimada-de-sol, Regular, Retinta, Rosa, Rosada, Rosa-queimada, Roxa, Ruiva, Russo, Sapecada, Sarará, Saraúba, Tostada, Trigo, Trigueira, Turva, Verde, Vermelha.

¹²⁵ PETRUCCELLI, J. L. **A Cor denominada**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000. (Texto para Discussão, 3).

¹²⁶ TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Além da análise sobre as prováveis dificuldades de reconhecimento de sua pertença étnico-racial, os dados dessas pesquisas revelam a criatividade do brasileiro de formular tantos **adjetivos identitários** para si próprios. Isso só já merece um estudo.

A introdução, em nossa pesquisa, de um item aberto para esta informação, teve o objetivo de conhecer como os sujeitos indicavam sua cor/raça, em questão aberta. Tal pergunta refere-se à **categoria identitária** e revela como uma pessoa se vê e se define publicamente. Responderam o questionário 62 (sessenta e dois) sujeitos, deles, 7 (sete) usaram padrões diferentes do IBGE para o indicador cor/raça, dos quais, 3 (três) adotaram padrões compostos, sendo: “parda/clara” (1.6%), “branco/amarelo” (1.6%), “negra/mulata” (1.6%) e padrões únicos: “negra” (4,8%) e “morena” (1.6%). 2 (dois) sujeitos não responderam esse item (3,2%).

A adoção dos critérios cor/raça do IBGE predominou nas respostas, sendo “branca” (66.2%), “parda” (17.8%) e “amarela” (1.6%), não havendo referência aos indicadores “preta” e “indígena”. A maioria dos sujeitos indicou ser da cor/raça “branca” seguido da “parda”. Agregando as ocorrências “parda” (17.8%), “parda/clara” (1.6%), “negra” (4.8%), “negra/mulata” (1.6%) e “morena” (1.6%) em torno da categoria “**negra**”, que para o Movimento Negro agrega as categorias “preta” e “parda” adotadas pelo IBGE, e, aqui, incluo as variações livres indicadas na pesquisa, temos para essa categoria 27.4% do total dos sujeitos da amostra.

b) Formação e atuação profissional

Para traçar o perfil dos sujeitos em relação à formação e atuação profissional, foram inseridas, no questionário, questões referentes à formação inicial, tempo de atuação como professor/a de Artes, atuação em Redes, níveis e modalidades de ensino. Essas informações foram organizadas nas tabelas 10, 11, 12 e 13.

TABELA 10: Perfil dos sujeitos: formação inicial¹²⁷

HABILITAÇÃO	Números Absolutos	%
Artes Visuais	50	80.7
Teatro	06	9.7
Mais de uma habilitação	03	4.8
Música	02	3.2
Ed. Artística (Licenciatura Curta)	01	1.6

Amostra: 62 Professores

¹²⁷ Item 4 do questionário aplicado.

Na Tabela 10, que sistematiza os dados coletados sobre a habilitação do/a professor/a, observa-se uma prevalência majoritária das Artes Visuais (80.7%), seguida em menor proporção pela formação em Teatro (9.7%) e Música (3.2%). Três professores informaram ter cursado mais de uma habilitação na graduação (4.8%) e um indicou ter realizado o curso na modalidade de Licenciatura Curta (1.6%).

Ao se perguntar qual a habilitação cursada pelo/a professor/a na graduação, procurou-se verificar as tendências em relação à linguagem artística cursada na formação inicial, para posteriormente analisar a sua relação com a prática pedagógica nas escolas.

Os/as professores/as de Artes, embora possuam uma formação em linguagens artísticas específicas, historicamente vêm trabalhando nas escolas numa perspectiva polivalente, e isso tem raízes na concepção originária da disciplina de Educação Artística. A mesma foi introduzida no quadro curricular das escolas brasileiras como atividade, através da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, e substituiu a Educação Musical, Desenho, Canto Coral, Trabalhos Manuais e Artes Aplicadas (Ferraz e Fusari, 1993). Com essa proposta, as áreas de Música, Teatro e Artes Plásticas deveriam ser trabalhadas por um mesmo professor, numa perspectiva polivalente.

Os professores [...] que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas” (Ferraz e Fusari, 1993:37).

Em nossa dissertação de mestrado (Souza, 2002), apoiada nas pesquisas de Ferraz e Fusari (1993) e Barbosa (1999), analisei o contexto histórico em que a disciplina de Educação Artística foi introduzida nas escolas brasileiras, considerando que não se tinha profissional habilitado para ministrar as aulas. O curso de Licenciatura Curta, com duração de dois anos, destinado para habilitar o/a professor/a para trabalhar com todas as linguagens artísticas, foi criado em 1973. Nos cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística, cuja duração era maior, variando de três ou quatro anos, de acordo com a instituição, o aluno optava, no processo do curso, por uma habilitação, geralmente Artes Plásticas, Desenho, Música ou Teatro. Assim, ao concluir o curso superior, obtinha o título de

Licenciatura Plena em Educação Artística, com habilitação em uma linguagem artística específica. Alguns, por opção, cursavam mais de uma habilitação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96, a formação dos professores passou a ser exigida somente em cursos de Licenciatura Plena e a nomenclatura desta disciplina passou a ser adotada no texto da LDBEN, como *Ensino de Arte*. O nome “Educação Artística” só foi alterado em 2006, através da Resolução CNE/CEB nº 01/06, que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, substituindo o nome “Educação Artística” por “Artes”.

Atualmente, os cursos de graduação para as áreas de Artes apresentam-se individualizados em cada campo de conhecimento artístico, por exemplo: Cursos de graduação em Artes Visuais, graduação em Música, graduação em Teatro e graduação em Dança. No entanto, os concursos públicos para professores nesta área, exemplificando aqui os de São Paulo, exigem do candidato uma formação eclética em arte, e na ação pedagógica nas escolas, também é esperado desse profissional uma atuação polivalente, o que revela a existência do paradigma da polivalência, muitas vezes, reforçado pelos programas curriculares oficiais das redes municipal e estadual, que espera que esse profissional dê conta de ensinar todas as linguagens da arte. Essa perspectiva curricular requer um professor que domine os códigos de cada linguagem, nem sempre possível pela estrutura dos cursos de formação inicial, e isso pode levar a um tratamento superficial, que compromete a qualidade do ensino (Souza, 2002).

Ao se criticar um modelo curricular polivalente, não se quer dizer que não haja inter-relação entre as linguagens artísticas, visto que não há limites rígidos entre elas, e os conhecimentos das áreas dialogam e se interpenetram. As fronteiras das artes não são rígidas: a dança dialoga com a música, o teatro com a dança, música e cenografia, são exemplos das inúmeras inter-relações que se estabelecem no campo das artes. Em outras áreas também não há fronteiras impenetráveis nos conhecimentos. Logo, os conhecimentos da Matemática dialogam com a Ciência, os de História com Geografia, Filosofia com Sociologia, e nem por isso os/as professores/as dessas disciplinas atuam de forma polivalente nas escolas. Convém lembrar que, antes da LDBEN 5692/71 que criou a polivalência em Artes nas

escolas, o nosso modelo curricular já comportava as disciplinas Música, Desenho, Canto Coral, dentre outras, conforme citado anteriormente. A disciplina de Artes, da forma em que se encontra estruturada nos currículos oficiais, requer um profissional que trabalhe com as múltiplas linguagens artísticas, em descompasso com os cursos de formação inicial, que habilitam em uma única área. Nesse contexto, o/a professor/a de Artes é muitas vezes compelido a buscar, numa ação individual, a formação continuada em outras áreas artísticas, como observamos no relato da entrevista desta professora, formada em desenho:

Eu senti a necessidade de buscar conhecimento [...]. Então eu fui fazer teatro no TUSP, escola de teatro da USP, [...] fui atrás e fiz dois anos e aí fui fazer música na OSESP, que minha formação é de desenho [...] (Entrevista nº 06, realizada em: 06/11/09).

Em relação ao tempo de magistério, fizemos o recorte na experiência do sujeito como professor de Artes, uma vez que o mesmo poderia ter experiência na docência de outras disciplinas. Para o/a professor/a responder a este quesito, inserimos no questionário uma pergunta aberta, para que indicasse o número de anos que está atuando como professor/a de Artes no momento da pesquisa. Para analisarmos este item, entretanto, optamos em agrupar as respostas em períodos de anos fechados, que foram definidos a partir da aproximação das respostas indicadas.

Usou-se o critério de agrupamento dos dados, dentro de intervalos específicos de anos, por isso foi possível fazer várias combinações, e neste contexto elegemos o intervalo de 10 (dez) em 10 (dez) anos para visualizarmos o tempo de atuação em anos relativamente próximos, dentro de categorias que definidas em: **iniciais** (0 a 10 anos), **médio** (11 a 20 anos) e **longo** (a partir dos 21 anos).

TABELA 11: Tempo de atuação como professor/a de Artes¹²⁸

Tempo como professor(a) de Artes	Números absolutos	%
0 a 10 anos – Inicial	28	45.2
11 a 20 anos – Médio	19	30.6
21 anos ou mais – Longo	12	19.4
Não informou	03	4.8

Amostra: 62 Professores

Observamos que a distribuição dos sujeitos, de acordo com os intervalos de tempo propostos na tabela 11, não apresenta grande disparidade percentual, mas

¹²⁸ Item 8 do questionário aplicado.

mostra-se num movimento decrescente interessante, situando o grupo de sujeitos com tempo menor de atuação, de 0 a 10 anos, com maior representatividade na devolutiva dos questionários (45.2%), seguido daqueles que se situam no intervalo de tempo médio, dos 11 aos 20 anos (30.6%), e com menor proporção os sujeitos com tempo de atuação maior, no intervalo a partir dos 21 anos (19,4%). Três professores não informaram o tempo de atuação (4.8%).

A pesquisa foi realizada com professores de Artes que atuam em escolas públicas, localizadas na zona leste da cidade de São Paulo. O objetivo da pesquisa não foi fazer uma avaliação da Rede de ensino referente ao trabalho com as temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas, muito embora sejam aspectos inerentes ao processo. O sujeito de nosso estudo é o professor de Artes, por isso não restringimos nosso estudo em uma única Rede de ensino, mas na prática dos professores de Artes de escolas públicas que atuam em uma área da cidade de São Paulo, e que se dá, muitas vezes, em regime de acúmulo de cargos nas Redes Municipal e Estadual.

A tabela 12 indica que 51.6% dos professores, que responderam o questionário da primeira fase da pesquisa de campo, atuam tanto na rede municipal como na estadual, seguido de 35.4% que só atuam na rede municipal e 13% na rede estadual.

TABELA 12: Atuação profissional nas redes de ensino¹²⁹

Redes de Ensino	Números absolutos	%
Rede Municipal e Estadual	32	51.6
Rede Municipal	22	35.4
Rede Estadual	08	13.0

Amostra: 62 Professores

As escolas públicas que estão localizadas na zona leste da cidade de São Paulo estão jurisdicionadas, em nível regional, às Diretorias Regionais de Educação ou Diretorias de Ensino, administradas pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, respectivamente, sendo 05 (cinco) diretorias municipais e 5 (cinco) diretorias estaduais.¹³⁰ De acordo com os dados coletados em 2009, nos sites oficiais das duas Secretarias de Educação, registramos o total de 406 (quatrocentas

¹²⁹ Item 5 do questionário aplicado.

¹³⁰ **Denominação das Diretorias Regionais de Educação Municipais:** Penha, Itaquera, Guaianazes, São Miguel e São Mateus.

Denominação das Diretorias de Ensino Estaduais: Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4 e Leste 5.

e seis) escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual e 197 (cento e noventa e sete) da rede municipal, localizadas na zona leste da cidade de São Paulo.

TABELA 13: Atuação profissional em níveis e modalidades de ensino

ENSINO REGULAR	Números absolutos	%
Ensino Fundamental	45	72.6
Ensino Fundamental e Ensino Médio	16	25.8
Não atuam no ensino regular	01	1.6
Ensino Médio	00	00
MODALIDADE - EJA		
Não atuam na modalidade EJA	38	61.2
EJA/Ensino Fundamental	15	24.2
EJA/Ensino Fundamental e Ensino Médio	05	8.1
EJA/Ensino Médio	04	6.5

Amostra: 62 Professores

No item que trata da atuação profissional em níveis e modalidades de ensino, observamos que no **ensino regular**, nossa amostra é composta por professores/as que atuam, majoritariamente, no ensino fundamental (72.6%), sendo que não há incidência de atuação exclusiva no ensino médio. 25.8% dos sujeitos da amostra atuam simultaneamente no ensino fundamental e médio e 1.6% não atua no ensino regular, mas na modalidade de Jovens e Adultos – EJA.

Em relação à modalidade da **EJA**, observa-se que 61.2% da amostra **não atuam** nessa modalidade de ensino, sendo que 24.2% atuam na EJA do ensino fundamental, 6.5% na EJA do ensino médio e 8.1% atuam simultaneamente na EJA do ensino fundamental e médio.

Considerando que nessa amostra há uma incidência majoritária de professores que atuam somente no ensino fundamental regular, a maioria dos relatos sobre a realização de trabalhos com as temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas, **concentram-se nos anos dos ciclos do ensino fundamental**, com predominância nos anos finais.

4.3 Introduzindo o assunto: o conhecimento dos documentos legais

As leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a LDBEN 9394/96 para incluir o estudo das histórias e culturas afro-brasileira, africanas e indígenas nos currículos escolares, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e

Africana, são políticas públicas que potencializam a construção currículos multiculturais. Como essas medidas legais estão chegando às escolas? Nossas considerações preliminares nessa pesquisa indagam se esses marcos legais têm potencializado e mobilizado as ações nas escolas em conformidade com o que dispõem. Para tal, é importante conhecer o nível de conhecimento que os sujeitos têm dos mesmos.

No questionário, foi introduzido um item para verificar o nível de conhecimento dos referidos marcos legais, por parte dos sujeitos que participaram da amostra. Indicamos 3 (três) níveis para os mesmos assinalarem o que melhor representasse o seu grau de conhecimento em cada documento, sendo estas as opções: **conheço bem, conheço parcialmente e não conheço**.

TABELA 14: Nível de conhecimento dos documentos legais¹³¹

DOCUMENTOS	NÍVEIS DE CONHECIMENTO			
	Conhece Parcialmente	Conhece Bem	Não Conhece	Não Informou
Diretrizes Curriculares	42 sujeitos (67.6%)	12 sujeitos (19.4%)	08 sujeitos (13.0%)	-----
Lei 11.645/08	40 sujeitos (64.5%)	12 sujeitos (19.4%)	09 sujeitos (14.5%)	01 sujeitos (1.6%)
Lei 10.639/03	40 sujeitos (64.5%)	16 sujeitos (25.8%)	06 sujeitos (9.7%)	-----

Amostra: 62 Professores

Na tabela 14 estão expressos os dados dessa questão e observamos que nos três documentos o nível de maior incidência é o **parcial**, sendo:

- a) 67.6% para as *Diretrizes Curriculares* e
- b) 64.5% para as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Informaram **conhecer bem** os documentos:

- a) 25.8% para as leis 10.639/03 e
- b) 19.4% para as *Diretrizes Curriculares* e para a lei 11.645/08.

Informaram **não conhecer** os documentos:

- a) 14.5%, para a Lei 11.645/08;
- b) 13% para as *Diretrizes Curriculares* e
- c) 9.7%, para a Lei 10.639/03;

Um sujeito (1.6%) **não informou** o nível de conhecimento referente a lei 11.645/08.

Esses dados são reveladores de que há conhecimento, em menor ou maior profundidade, dos documentos apresentados por parte significativa dos professores

¹³¹ Itens 9 e 10 do questionário aplicado.

que compuseram esta amostra. Contudo, nem sempre o conhecimento representa, necessariamente, a aplicação das leis.

Para Gomes (2008), apesar do tempo de publicação dos marcos legais, ainda há muita resistência, destacando nesse contexto a resistência de secretarias estaduais e municipais de educação. Para a autora:

Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçada no mito da democracia racial. A crença apriorística de que a sociedade brasileira e o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular (Gomes, 2008:69-70).

Com a publicação do **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNs)**, é reconhecida a necessidade da implementação das DCNs e sua institucionalização, trazendo de forma explícita os níveis de responsabilização nesse processo.

[...] O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidade (Brasil, 2009c: 10).

No conjunto das ações indicadas nesse *Plano*, recebeu relevo àquelas voltadas à formação dos/as educadores/as, o que reafirma o disposto no Parecer CNE/CP 03/2004, que descreve esse aspecto como fundamental no processo de implementação das *DCNs*.

4.4 A formação continuada com foco nas temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas

Visando verificar o processo de formação continuada dos sujeitos da pesquisa, inserimos no questionário um item para o registro dessas informações. As mesmas foram organizadas nas tabelas seguintes (15/A; 15/B e 15/C), que

apresentam os dados referentes a formação continuada dos/as professores/as, através da participação em cursos com foco nas temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas.

TABELA 15/A: Formação Continuada: participação em cursos voltados para as temáticas ¹³²

Respostas	Números absolutos	%
Não	47	75.8
Sim	15	24.2

Amostra: 62 Professores

TABELA 15/B: Formação Continuada: especificidades temáticas dos cursos ¹³³

Temáticas	Números absolutos	%
Matrizes Africanas	11	73
Não especificou a temática	03	20
Matrizes Indígenas	01	7

Amostra: 15 Professores que indicaram SIM, quanto à participação em curso de formação continuada na área.

TABELA 15/C: Formação Continuada: instituições de realização dos cursos

INSTITUIÇÕES	FREQUÊNCIA ¹³⁴
Centros Culturais	03
Universidades	03
Sindicatos	02
Diretorias Regionais de Ensino	02
Museu Afro	02
ONGs	02
Cursos Livres	01

Observamos, na tabela 15/A, que **75.8% responderam que não participaram de cursos de formação** voltados para o ensino das culturas de matrizes africanas e indígenas, e somente **24.2%** disseram **que sim**. Esses dados revelam uma lacuna na formação continuada dos professores e das equipes escolares, e avaliamos que é necessário maior investimento nessa área para que a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 se dê em passos mais largos e as práticas pedagógicas contribuam para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Tendo como referência a quantidade de professores que informaram já ter realizado cursos de formação voltados para as temáticas da pesquisa, o que totaliza **15 (quinze) sujeitos** da amostra dos questionários, organizamos essas informações na tabela 15/B, onde podemos observar que a **incidência maior** se dá em cursos com as temáticas de **matrizes africanas** (73%), sendo que apenas um professor citou ter participado de curso com as temáticas de **matrizes indígena** (7%). Três

¹³² Item 11 do questionário aplicado.

¹³³ Item 11.1 do questionário aplicado.

¹³⁴ Os dados da frequência correspondem à quantidade de vezes com que os itens foram citados, não mantendo uma relação direta com o número de sujeitos, visto que alguns citaram mais um de fator em seus relatos.

professores (20%) não especificaram a temática, mas citaram a instituição onde realizaram os cursos. Isso nos chamou a atenção e verificamos que, apesar de não termos solicitado essa informação no questionário, ela apareceu nas respostas desses quinze sujeitos. Nesse sentido, organizamos essas informações na Tabela 15/C, pois as mesmas qualificaram mais os dados, uma vez que evidenciam as instituições que têm se dedicado na formação de profissionais nessa área e contribuído na implementação das leis. Assim, observamos que instituições como Centros Culturais, Universidades, Sindicatos, Diretorias Regionais de Ensino, Museu Afro, Cursos Livres e ONGs, têm atuado na formação continuada dos professores na temática étnico-racial.

Chamou-nos a atenção o fato de que, em nenhuma resposta dos questionários, tenha aparecido a escola como espaço de formação. Nas entrevistas, os/as professores/as evidenciaram essa questão da seguinte forma:

Na escola, realmente não há, a minha vontade foi da minha experiência anterior, que eu trabalhei muito em exposições de arte, daí eu trabalhei numa grande exposição, que foi dos 500 anos do Brasil e daí tinha todo o panorama histórico da arte e cultura brasileira, desde a arqueologia, passando pela arte africana e eu trabalhei, justamente, numa exposição chamada “Negro de Corpo e Alma”, que foi montada por Emanuel Araújo, que é um dos grandes estudiosos nessa área no Brasil [...] (Entrevista nº 01, realizada em 22/09/09).

A ação de formação mais efetiva foi durante o curso, e o objetivo do curso era fazer com que, nós educadores que participamos do curso fôssemos multiplicadores [...] para que nós pudéssemos multiplicar nos horários coletivos, e acabou acontecendo que **nesses horários não funcionou muito bem**, os três professores que participaram do curso **trabalhou de uma forma isolada** porque nossos horários eram diferentes, **então o trabalho de formação na escola não aconteceu** (Entrevista nº 05, realizada em 20/10/09).

[...] a única forma são esses cursos que pagamos por livre e espontânea vontade, você vai, deixa seus sábados e vai, paga a faculdade pra ir fazer, encontra com outros professores **e é aonde você consegue entender o que está acontecendo** e trazer até novas propostas também (Entrevista nº 02, realizada em 30/09/09).

Na faculdade teve as aulas, mas não curso específico de arte indígena ou arte africana, foi pontuado dentro das matérias [...]. Fora da faculdade não tive oportunidade de fazer um curso [...] **na escola eu não vejo ação de formação** (Entrevista nº 07, realizada em 11/12/09).

Nos relatos descritos nos questionários, também ficou em evidência “**o próprio procurar**” do/a professor/a, quando se trata de formação na área.

Embora a formação acadêmica não me proporcionou, entendo e me parece que também deveria ser mudado o conteúdo programático, segundo o MEC, para a formação de professores de Arte – no entanto, para que estas dinâmicas de aprendizado ao professor aconteça, ao que me parece, é necessário o próprio procurar (Relato/Questionário).

Essa realidade traz à tona **a necessidade de potencializar as ações das escolas**, para incluírem os estudos sobre a história e culturas de matrizes africanas e indígenas em seus processos formativos. Nesse contexto, o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, vem corroborar esse entendimento, ao estabelecer, dentre outras atribuições, que as instituições de ensino possam:

Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, proporcionando condições para que professores, gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudos sobre a temática (Brasil, 2009c:17).

Além disso, o Plano chama a atenção para os níveis de responsabilidade na implementação das *DCNs*, que por certo não se restringe à escola e seus profissionais. O poder público, conforme cita Gomes (2008), tem apresentado resistência nesse processo, uma vez que não tem potencializado, por meio de políticas públicas, que implica investimento financeiro, o trabalho nas escolas. Mas, também pontua que, não basta ficarmos esperando somente do poder público, visto que as escolas devem abrir os seus espaços e reivindicar sua implementação dos órgãos públicos de gestão.

Não basta esperarmos pelo MEC e pelas secretarias de educação. Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente [...]. Isso implica também a cobrança pela efetiva alocação de recursos públicos nos processos e políticas de formação de professores para a diversidade. Afinal, uma mudança tão radical precisa ser acompanhada de condições concretas de financiamento, produção de matéria, aquisição de acervo bibliográfico, consultorias, assessorias, entre outros. A escola não poderá ficar sozinha nesse

processo. Faz-se necessária a intervenção do MEC e das secretarias estaduais e municipais na construção efetiva de condições de formação docente e de realização de propostas e projetos pedagógicos em âmbito nacional e local (Gomes, 2008:78).

O papel isolado do professor, pontuado nas entrevistas, certamente representa o papel isolado da própria escola. Conforme exposto, o sucesso na implementação das *DCNs* depende de uma **ação articulada** entre professor/a, equipes gestoras, secretarias de educação e movimentos sociais. Isso se diz para destacar, conforme poetiza João Cabral de Melo Neto, que “*um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos [...]*.” Logo, a formação do/a professor/a deve representar a formação das equipes escolares, mediada por outros agentes políticos, num processo de ação/reflexão/ação, o que define a ação pedagógica como um ato intencional e democrático.

Continuaremos abordando a questão da formação do/da professor/a nas análises subsequentes dos dados dessa pesquisa, considerando que esse assunto representa aspecto central no processo de implementação de projetos voltados para a diversidade cultural, haja vista que os estudos sobre os aspectos culturais referentes às matrizes africanas e indígenas, não se constituem base curricular nas escolas. Para Rocha (2009), já foi superada a *fase da invisibilidade* em relação às discussões sobre diversidade na mídia, nas pesquisas e rodas de conversa, contudo, para essa autora, o assunto ainda se constitui um tabu nas escolas.

Essa parcela de cidadão e cidadãs, sua cultura e experiência de vida tornam-se invisíveis na escola. O silêncio sobre o tema é ainda a estratégia escolhida por algumas instituições educacionais e seus professores (Rocha, 2009:11).

Para Santomé (2002), os mesmos não são “**silenciados**” somente nas escolas de educação básica, mas estão ausentes nos currículos de formação de professores/as em nível de graduação. Nos cursos de formação de arte/educadores, por exemplo, os cânones estéticos das culturas branca/europeia/americana permeiam os estudos e as práticas docentes. As contribuições das matrizes africanas e indígenas no Brasil ficam restritas ao campo da *trivialização*, usando aqui a categoria teórica de Santomé (2002), com relevo para a culinária, samba, carnaval e feijoada. Para Gomes (2008), somos herdeiros de um currículo que representa o negro na sociedade brasileira como escravizado, figurando nas cenas de pintores

como Debret e Rugendas em suas representações, que retratavam negros recebendo castigos, instrumentos de tortura e crianças negras brincando aos pés dos seus senhores, dentre outras imagens.

Os/as professores/as de Artes, no contexto da implementação de currículos multiculturais, precisam se apropriar de conhecimentos multiculturais mais amplos, para desconstruir estereótipos, principalmente para reconstruir as bases conceituais sobre o que é considerado arte e o valor intrínseco das produções artísticas de cada povo.

4.5 As temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas na área de Artes: mapeando as ações

Foi perguntado os/as professores/as de Artes, se eles já desenvolveram ou desenvolvem algum trabalho com as temáticas culturais de matrizes africanas e/ou indígena em suas aulas. As alternativas dadas para o registro das respostas foram **SIM** e **NÃO**.

TABELA 16: Trabalho com as temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas¹³⁵

Respostas	Números absolutos	%
Sim	48	77.4
Não	13	21.0
Não Informou	01	1.6

Amostra: 62 Professores

Da análise dos dados da tabela 16, pode-se depreender que é significativo o percentual de professores que responderam já ter desenvolvido algum tipo de trabalho com as temáticas da pesquisa, representando 77.4%, sendo que 21% indicaram não ter trabalhado e 1.6% não respondeu este item.

Cruzando os dados da tabela 16, com os da tabela 15/A, percebe-se uma inversão nos resultados, **não havendo uma relação direta entre a não participação do/a professor/a em cursos de formação, com a não realização de trabalho com as temáticas nas aulas**. Isso se diz, porque 75.8% dos/as professores/as da amostra indicaram **não ter participado** de cursos de formação na área, entretanto, 77.4% têm desenvolvido algum tipo de trabalho. Embora **haja limitações de formação no âmbito das escolas**, conforme relatos anteriormente

¹³⁵ Item 12 do questionário aplicado.

transcritos, essa dificuldade não foi impedimento para que os/as mesmos/as realizassem seus projetos, o que revela que a busca pela formação continuada e as práticas implementadas tem sido fruto das motivações pessoais dos/as professores/as da amostra, num processo particular de busca pelo conhecimento nessa área temática, não se constituindo, em grande parte, uma ação da escola, mas de sujeitos isolados.

Daí, fazer sentido o relato da professora entrevistada, que destaca a importância da formação continuada e do papel dos sistemas de ensino nesse processo, para potencializar o trabalho dos/as professores/as. Assim, espera-se que, ao implementar ações pedagógicas com as temáticas culturais em suas aulas, sejam evitadas **práticas intuitivas** que comprometam a qualidade e os objetivos expressos nos marcos legais, evitando, ainda, que a responsabilidade pela implementação das leis não fique só nas mãos dos/dos educadores/as.

O que eu gostaria de falar é essa questão mesmo da formação, eu acredito que as Secretarias de Educação deveriam ter um trabalho mais abrangente, para implementar essa lei de fato. Eu acho que a dificuldade maior está na questão da formação, capacitar melhor o professor, e as Secretarias tem que ter um olhar pra isso, o que falta na Rede, nas duas, é isso, é se preocupar mais com as questões de formação do professor, **porque o professor bem preparado, ele não vai só na intuição**. Eu sei da importância do meu papel e procuro fazer da melhor forma possível, **mas muitas vezes a gente erra, né, querendo acertar a gente erra [...]. Como é que eu vou cobrar alguma coisa que eu desconheço**. Eu lembro que eu fiquei tão entusiasmada, tão entusiasmada, que eu entrava nos sites que tinha no material, até eu gostaria de participar de eventos, passei a assistir mais um programa que tem no canal 21, que fala das ações afirmativas, e eu gostei bastante de ter participado do curso e desenvolvido esse projeto (Entrevista nº 05, realizada em: 20/10/09).

4.5.1 Quando a resposta foi NÃO¹³⁶

Dos 62 (sessenta e dois) sujeitos que compuseram a amostra, **13 (treze) informaram que não trabalharam com as temáticas** em suas aulas, o que representa 21% do total, conforme dados da tabela 16. Para os que responderam “**não**”, foi solicitado que indicassem os fatores para a não realização de trabalhos voltados para a inclusão das temáticas nas aulas de Artes. Desses professores, **10 (dez) citaram os fatores e 03 (três) não informaram**. Esses fatores foram agrupados

¹³⁶ Iniciamos nossas análises pelas repostas negativas, para possibilitar que a abordagem das ações implementadas fossem feitas na sequência das repostas positivas.

em **5 (cinco) categorias**, definidas com base nas respostas fornecidas pelos/as professores/as e estando dispostas na tabela 17.

TABELA 17: Fatores atribuídos para a não realização de trabalhos com as temáticas culturais.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA ¹³⁷
Falta de conhecimento e informação	05
Falta de planejamento e organização	03
Falta de tempo	03
Falta de oportunidade	03
Não vê necessidade	01

4.5.2 As dificuldades reveladas

Os fatores mencionados pelos/as professores/as, para justificar a **não inclusão das temáticas culturais nas aulas de Artes**, sintetizados nas categorias expressas na Tabela 17, com exceção do item “*não vê necessidade*”, também foram apontados, nos relatos das entrevistas, como **dificuldades**, mas neste caso, não foram configuradas como impedimentos para a realização dos trabalhos. Além dessas categorias, indicadas nos questionários, foram pontuadas nas entrevistas as dificuldades em relação à *falta de disponibilidade de material pedagógico na escola* para trabalhar com as temáticas e o trabalho solitário do/a professor/a, o que serão abordadas na análise das ações implementadas.

a) *Falta de conhecimento e informação*

Os itens relacionados à categoria “**falta de conhecimento e informação**” foram citados 5 (cinco) vezes nos relatos dos 10 (dez) professores de Artes, como fatores para **não trabalhar as temáticas** nas aulas, dos quais destacamos:

A falta de conhecimento profundo dessas culturas.

Ter priorizado outros assuntos. Assuntos esses que possuo maior conhecimento.

(Relatos/Questionários)

Apesar da crescente produção teórica na área das relações étnico-raciais no campo educacional, bem como do fomento às pesquisas na área, o acesso a esses conhecimentos não tem acompanhado o crescimento de suas publicações.

¹³⁷ Os dados da frequência correspondem à quantidade de vezes com que os itens foram citados, não mantendo uma relação direta com o número de sujeitos, visto que alguns citaram mais um de fator em seus relatos.

O já citado *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* apresenta um balanço das ações do Governo Federal, visando articular uma política educacional que promova a implementação dos marcos legais, expondo:

O MEC executou uma série de ações das quais podemos citar: formação continuada presencial e a distância de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo o país, publicação de material didático, realização de pesquisas na temática, fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) constituídos nas Instituições Públicas de Ensino, através do Programa UNIAFRO (SECAD/SESU), os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Etnicorracial, a implementação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA), as publicações específicas sobre a Lei dentro da Coleção Educação Para Todos, a inserção da discussão inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica, a criação do Grupo Interministerial para a realização da proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03, participação orçamentária no Programa Brasil Quilombola, além de assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2009c:16).

De acordo com esse documento, em 2005, foram publicadas e distribuídas um milhão de cartilhas das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* pelo MEC, aos sistemas de ensino do Brasil, além do seu conteúdo estar disponibilizado em domínio público no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, juntamente com outras publicações nessa área, igualmente disponíveis. Estas e outras ações, mencionadas no referido *Plano*, indicam o investimento da esfera Federal, que podem e devem subsidiar os Estados e Municípios em suas políticas locais.

Houve um crescimento em publicações temáticas que favorecem os estudos por parte dos profissionais da educação, o que representa um avanço. Por outro lado, sua oferta ainda é escassa nas escolas, assim como seu impacto no cotidiano das mesmas tem se dado de forma muito lenta.

O percentual de professores que indicou conhecer bem e parcialmente os documentos referentes aos marcos legais, expresso na tabela 14, foi significativo,

por outro lado, o conhecimento de tais documentos não implica, necessariamente, o **conhecimento das especificidades culturais** por eles determinadas como obrigatórias. Podemos afirmar que saímos do nível do total desconhecimento, ou da invisibilidade, para com as questões ligadas às culturas de matrizes africanas e indígenas, porém o conhecimento e a informação, embora fundamentais, por si só não transformam, nem qualificam, as ações desenvolvidas na escola.

Diante das dificuldades em relação ao conhecimento, a ação a ser implementada corresponde pesquisa e formação. Aspecto que não pode ser desconsiderado nesse processo é a problematização das desigualdades, dos preconceitos e do racismo, através de estratégias pedagógicas que fomentem a própria construção dos conhecimentos nas escolas e do que é **considerado válido no currículo** (Goodson, 1995). Não ter conhecimento específico sobre certas culturas significa que esses conhecimentos passaram/passam longe dos ambientes escolares, tornaram-se estrangeiros em terra natal, porque falar de matrizes africanas e indígenas é falar do Brasil, ou seja, do Brasil não revelado.

No campo do conhecimento sobre o assunto, uma professora entrevistada, que desenvolveu um trabalho com a temática indígena, falou de suas **dificuldades teóricas** e do seu processo de busca pelas informações, sendo evidenciada no relato seguinte. Consideramos que essa dificuldade se manifesta, em função do reconhecimento por parte da professora da sociodiversidade indígena e da necessidade de visibilizá-las no currículo, como um dado da realidade.

Das dificuldades teóricas é que o conteúdo é muito extenso e conforme eu ia pesquisando, eu peguei o livro do Leonardo Boff, eu **ia vendo que o conteúdo era extenso demais e que eu não daria conta em pouco tempo**, muito menos para as classes dos alunos, então, **nessas noções básicas do que seria a cultura indígena** eu acho que deu conta e daí eu fui complementado o que eu tinha, os materiais que eu tinha como recurso pedagógico, que eram os do MAE, com textos da internet, com essas lendas da mitologia indígena, peguei esse livro “entre o céu e a terra” do Leonardo Boff, e peguei algum do Daniel Munduruku também, que também trabalha com a temática das lendas e eu acho bastante legal pra trabalhar com os alunos nessa faixa de idade (Entrevista nº 01, realizada em: 22/09/09).

O equívoco, que pode haver, ao se reconhecer o caráter amplo que envolve a diversidade cultural, é optar por apresentar uma “síntese generalista”, e, nesse

processo, acabar contribuindo para reforçar visões homogeneizadoras. No contexto de fala da professora observa-se que a solução encontrada para o caráter amplo foi passar “**noções básicas do que seria a cultura indígena**”, o que representa um equívoco, pois não se pontua de qual, ou quais, culturas se está falando, o que pode denotar uma abordagem generalista. A professora, ainda, revela preocupação em passar “todo o conteúdo”, o que comumente ocorre quando os trabalhos ou projetos ocorrem em períodos específicos de tempo, de modo pontual.

Para Blauth (2007), a ação do/a professor/a deve ser o de provocar, instigar, facilitar e também democratizar o acesso aos saberes, para que os/as alunos/as possam “*descobrir essa imensa riqueza das experiências estéticas que estão além de um ensino que promove uma variedade de atividades técnicas e materiais, oriundas apenas de um único ponto de vista*” (Blauth, 2007:45). O reconhecimento das dificuldades teóricas, contudo, não deve ser elemento de impedimento para se começar um trabalho nas escolas, mas deve ser o ponto de partida, o motivador da busca e das reivindicações junto ao setor público. A busca pelo conhecimento pode ser compartilhada na escola, conforme Freire (1987:68) descreve, pois “*os homens se educam entre si*”, e é na ação intencional do/a educador/a, entendida em processo dialógico com os seus pares e com os educandos/as, que os conhecimentos são construídos, e reconstruídos na escola.

b) Falta de planejamento e organização

Os/as professores/as assim relataram as razões para a não realização de trabalhos com as temáticas dentro dessa categoria:

Falta de planejamento. Apenas trabalhamos com os temas relativos a cultura afro-brasileira nos dias comemorativos.

Falta de organização para fazer um trabalho.

(Relatos/Questionários)

A falta de conhecimento e informação interfere, também, no planejamento e organização dos trabalhos dos professores. Fazendo uma analogia com o ditado popular que diz: “*ninguém dá o que não tem*”, podemos supor que ninguém planeja

e organiza a partir do que lhe é desconhecido. Daí as categorias “**falta de conhecimento e informação**” e “**falta de planejamento e organização**” estarem intrinsecamente relacionadas.

Por outro lado, é possível que haja conhecimento e informação sobre as temáticas pelos professores, mas não haja planejamento e organização de ações a partir de seus postulados. Neste sentido, o não planejamento e organização passam a ser frutos de opções, ou melhor, de seleções curriculares feitas a partir dos critérios de validação sociais e culturais, que definem a visão de mundo dos sujeitos (Goodson, 1995; Sacristan, 1998; Apple, 2001 e Santomé, 1998, 2002).

Ferreira (2009), com apoio em Munanga (2005),¹³⁸ cita em sua dissertação sobre a formação dos professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana, que:

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a História da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (Ferreira, 2009:19).

O relato a seguir, vem ao encontro do que descreve Ferreira (2009). É um relato longo, cheio de significados, que nos leva a refletir que os processos formativos, nem sempre garantem a implementação de ações, quando o que está em jogo é o “racismo cordial”,¹³⁹ à moda brasileira. Mas, mesmo diante dessa constatação, esta professora acredita na potencialidade dos processos formativos como um ponto de partida.

[...] eu lembro que eu assisti esse filme,¹⁴⁰ pela primeira vez, foi no CEU, num encontro lá de professores, e lá eu lembro que ouvi **muito os professores falarem: ah! de novo esse assunto? Não cansa não?** Então eu falei: nossa, até o professor é resistente a essa temática. **Então eu percebo, assim, que é uma coisa que**

¹³⁸ **Fonte citada pela autora:** Munanga. K. **Lei 10639/03:** depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>.

¹³⁹ Folha de São Paulo/ Datafolha. **Racismo Cordial: A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1995.

¹⁴⁰ Refere-se ao filme “Vista Minha Pela”, curta metragem, Direção de Joel Zito Araújo.

está ainda tão forte, tão camuflada. Então, eu pensei: como as pessoas não percebem que é importante tocar no assunto, falar sobre o assunto, pra que a gente conheça mais e saiba como diminuir ou acabar com a questão do preconceito [...] inclusive, uma professora que fez o curso comigo, uma professora de Matemática, ela falou: nossa, eu não imaginava que essas questões eram fortes na sociedade, você já sofreu preconceito?! Eu falei: claro! [...] Então, eu percebi que é um tema difícil de abordar, mas por quê? [...] então eu percebo que o que está dificultando é a formação, mais uma vez a questão da formação do professor [...]. Eu acho que a **formação por si só não daria conta**, porque **não adianta formar se a pessoa não quer**, mas o que eu percebo é que é um assunto ainda tão desconhecido [...]. Então, eu acho que a formação não vai dar conta por si só, **mas ela vai contribuir bastante**, eu acho que **é primeiro passo** (Entrevista nº 05, realizada em: 20/10/09).

Neste sentido, compreende-se que, se for verdade que somente no plano do conhecimento e da informação não há garantia para a implementação de ações, tampouco sem haver a apropriação dos mesmos haverá transformação, nem ações planejadas.

Agrupamos os itens **planejamento** e **organização** por tratar-se de aspectos relacionados ao campo educacional e estarem numa mesma dimensão – a da ação pedagógica no cotidiano escolar. Os relatos acima transcritos informam que há **falta de planejamento e organização**, entretanto indicam também haver **ações esporádicas no trato com a temática pela escola**, não só do professor de Artes, uma vez que o mesmo conjuga o verbo no plural em seu relato: *“Apenas **trabalhamos** com os temas relativos a cultura afro-brasileira nos dias comemorativos.”*

Embora as ações centradas apenas em datas específicas sejam limitadoras, elas podem representar estímulos e motivações para se refletir sobre a importância simbólica que representam no contexto das conquistas sociais e podem ser o ponto de partida para muitas ações. Através da lei 10.639/03, foi incluído no calendário escolar o **“Dia Nacional da Consciência Negra,”** comemorado em 20 de novembro de cada ano, data da morte de **Zumbi dos Palmares**. A partir dessa medida legal muitas ações foram desencadeadas nas escolas. Algumas cidades decretaram feriado no dia 20 de novembro, como é o caso de São Paulo, e muitas ações são mobilizadas na sociedade e têm repercutido nas mídias. Isso é positivo, pois, num contexto de silenciamento e negação, chamar a atenção para tais assuntos, em momentos oportunos e simbólicos, potencializa ações futuras. Contudo, não se pode

querer transformar práticas curriculares monoculturais centrada numa perspectiva “aditiva” ou “étnico-aditivo” (Barbosa, 2003; Banks apud Candau, 2002b), onde as inserções nos currículos correspondam a “pequenos espaços” cedidos dentro da cultura dominante, muitas vezes realizados sem a sua problematização e contextualização devidas. Um dos desafios que se tem, portanto, é superar o âmbito das ações pontuais, para interferir no currículo, na cultura escolar e nas práticas pedagógicas, para tornar essas ações mais constantes e sistematizadas, evitando que se constitua o que Santomé (2002) denomina por “*currículo turístico*”, onde o espaço cedido ao trato com a diversidade tem “**dia certo**”, e nos demais dias letivos, caem no esquecimento.

Nos relatos descritos nos questionários sobre a realização de trabalhos com a temática de matriz africana, encontramos citações diretas aos trabalhos pontuais realizados no dia ou na “*semana da consciência negra*”, como tem sido denominada nas escolas. Também emergiram, nas narrativas dos/as entrevistados/as, referências a trabalhos desenvolvidos em datas específicas.

c) Falta de tempo

A categoria temática “**falta de tempo**” foi citada em contextos distintos. Um deles, relacionado ao fato do/a professor/a trabalhar em mais de uma escola, ocasionando sobrecarga de trabalho, conforme observamos no relato seguinte:

Falta de tempo para o preparo, pois dou aulas em 5 escolas.

(Relato/Questionário)

Considerando que a disciplina de Artes compõe o quadro curricular do ensino fundamental e médio, com número de aulas semanais por classe que variam de uma ou duas, configura-se uma constante o fato dos/as professores/as transitarem entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como trabalhar em mais de uma escola, objetivando a composição de suas jornadas de trabalho. Conforme apresentado anteriormente nos dados da tabela 12, **51,6%** dos sujeitos da amostra desta pesquisa trabalham simultaneamente nas redes estadual e municipal, sem

considerar neste contexto, ainda, aqueles que embora vinculados à uma única rede de ensino, também trabalham em mais de uma unidade.

Outro fator evidenciado nessa categoria, diz respeito ao projeto curricular da Secretaria de Educação da Rede Estadual – SEE/SP, que segundo o relato de uma professora, inviabilizou, por falta de tempo, trabalhar com a temática.

De acordo com a nova proposta curricular feita pelo Estado de São Paulo não foi possível, por falta de tempo, trabalhar especificamente com esse tema, porém nos próximos anos pretendo realizar esse projeto.

(Relato/Questionário)

Em 2008 a SEE/SP lançou a proposta curricular para a Rede Estadual, subsidiada pela distribuição de materiais para todas as áreas de conhecimento, tanto para os alunos como para os professores. Os materiais apresentam a organização dos conteúdos determinados para cada ano do ensino fundamental e médio, com o indicativo de tempo para sua execução. A proposta foi amplamente criticada por professores, gestores educacionais e sindicatos das categorias, que argumentaram tratar-se de uma concepção de professor como executor de tarefas preestabelecidas sem a sua participação, retirando-lhes a autonomia do trabalho pedagógico e conferindo à escola o papel de reproduzir conteúdos em sequências padronizadas.

Podemos inferir do discurso da professora, uma crítica a esse modelo curricular, que por “enquadrar” a ação pedagógica na execução de manuais, limita e retira sua autonomia, para construir propostas pedagógicas que considere também as demandas locais. Por outro lado, há em sua fala a perspectiva para a realização de trabalhos com as temáticas propostas nas leis 10.639/03 e 11.645/08, o que sinaliza, e vem corroborar a tese de que as buscas para a implementação das leis tem se dado por ações pontuais e motivadas pelos interesses pessoais de alguns professores, não alcançando, ainda, a escola como um todo, tampouco as políticas educacionais das redes de ensino.

d) Falta de oportunidade

A categoria “**falta de oportunidade**” apareceu nos relatos dos professores que informaram não ter trabalhado com as temáticas da seguinte forma:

Falta de oportunidade para desenvolver um projeto.
Não tive a oportunidade.

(Relatos/Questionários)

A mesma poder estar relacionada, também, com a falta de planejamento e organização, uma vez que as oportunidades podem ser viabilizadas por meio de ações intencionais e planejadas dos sujeitos, numa postura propositiva. Por outro lado, e numa dimensão de coadjuvantes do processo, é possível que se espere que as oportunidades apareçam, para delas aderir (ou não).

É provável, também, que a falta de oportunidade se refira **a necessidade de participação do professor em processos formativos**, dada a falta de conhecimento específico, como já tratamos anteriormente.

De qualquer forma, indicar “falta de oportunidade” como fator para não incluir com as temáticas relacionadas à diversidade cultural nas aulas, além das diferentes interpretações que se pode dar ao discurso, é revelador de uma posição que espera do outro a iniciativa para tal proposição. O que leva o sujeito à postura de “espera” pode estar relacionado a diferentes fatores, inclusive a falta de conhecimento e também **do desejo de realizar**.

e) Não vê necessidade

O relato da categoria “**Não vê necessidade**”, não se configura propriamente uma dificuldade, pois se refere a um ponto de vista da professora que informa não ver necessidade de abordar individualmente as temáticas, e sua escolha é trabalhar de forma generalizada.

De forma parcial não sinto necessidade. Faço-o de forma geral durante o ano valorizando a cultura e não diferenciando-a.

(Relato/Questionário)

Ao mesmo tempo em que informa que trabalha durante o ano, refere-se a uma abordagem generalista, porque “*não vê necessidade*” de trabalhar de forma parcial com as temáticas, “*valorizando a cultura e não diferenciando-a*”. As perguntas que fazemos são: qual cultura está sendo valorizada? Como trabalhar com culturas sem uma abordagem da sua diversidade cultural?

A diversidade cultural é uma realidade presente nas sociedades e consideramos que a escola não deve se furtar em abordar essa temática de modo específico, dando visibilidade às diversas formas culturais presentes nas sociedades, em especial na brasileira, que com as alterações feitas na LDB 9394/96, através das leis 10.639/03 e 11.645/08, tornaram obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma específica, como veremos:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (§1º, art. 26-A, LDB 9394/96, Brasil, 1996b).

Rocha (2009) refere-se à “*fase da negação*”, quando a escola pensa na temática étnico-racial, contudo, tal postura é movida pela ideologia da democracia racial, que classifica como “*harmônicas*” as relações estabelecidas entre os grupos étnico-raciais no Brasil, logo:

Seus professores têm dificuldade em reconhecer, tanto na sociedade quanto no próprio ambiente escolar, as várias manifestações de preconceito, discriminação e racismo. Por isto, julgam desnecessário tratar pedagogicamente a questão, pois ela “*não existe*” (Rocha, 2009:12)

Candau e Moreira (2008), apoiados no conceito de “**daltonismo cultural**” de Cortesão e Stoer (1999), consideram que um/a professor/a é daltônico cultural, quando não valoriza o arco-íris de culturas presentes na escola e isto lhe impede de reconhecer a presença da diversidade. Para esses autores, o rompimento com a

visão monocultural é uma ação pessoal e também coletiva, que impõem aos sujeitos a desconstrução e desnaturalização de estereótipos já cristalizados na cultura escolar e da escola. Nessa perspectiva, uma ação pedagógica, comprometida em dar visibilidade às diversas culturas presentes nas sociedades, através de uma ação pedagógica que problematize as desigualdades, inclusive no tratamento discriminatório e desigual, dispensado às pessoas oriundas de seguimentos culturais não hegemônicos, representa uma possibilidade de romper com a visão monocromática de cultura impregnada nos currículos. Nesse contexto, as proposições de McLaren (2000a, 2000b) sobre as tipologias do *multiculturalismo crítico e revolucionário*, se alinham às propostas que não se **reduzem** aos aspectos da **celebração da diversidade** no contexto escolar, mas que, conjuntamente, problematize as desigualdades e as relações de poder que hierarquizam as relações sociais no Brasil. Assim, o trato com a diversidade em suas singularidades são necessárias e não deve se dar de forma generalista ou que sirvam para reforçar os estereótipos e preconceitos que foram construídos em torno das representações sociais de negros/as e indígenas. Neste sentido, analisar as ações que estão sendo implementadas por professores/as, requer um duplo olhar: **primeiro**, identificar se que as temáticas estão na pauta dos trabalhos realizados nas escolas e, **segundo**, verificar como as mesmas estão sendo abordadas e se estão contribuindo para a superação do tratamento estereotipado e folclorizado das culturas em questão.

4.5.3 Quando a resposta foi SIM

Como observamos, 77.4% dos sujeitos da amostra informaram que já realizaram algum tipo de trabalho com foco nas temáticas culturais de matrizes africanas e/ou indígenas. Para estes casos, solicitamos que os sujeitos descrevessem, de forma sucinta, o trabalho realizado, pois nossa intenção, na primeira etapa da pesquisa, não foi fazer uma análise detalhada das práticas implementadas pelos/as professores/as de Artes, visto que pedimos, no questionário, apenas um **relato sucinto**¹⁴¹ do trabalho realizado, o que caracterizamos como um *flash* da prática, pois o nosso propósito foi aprofundar e

¹⁴¹ Item 12.2 do questionário aplicado e sua transcrição nos Apêndices F, G e H. p. 265-267.

detalhar, nas entrevistas, alguns trabalhos realizados, para corroborar nossas análises.

Além de servirem de *start*, os relatos sucintos foram importantes para fazermos o mapeamento das ações desenvolvidas por especificidade temática, além de evidenciar as linguagens artísticas usadas como suporte no desenvolvimento dos trabalhos. As informações foram sistematizadas nas tabelas 18 e 19, com o objetivo de organizá-las em categorias que favorecessem a análise dos dados.

A tabela 18 apresenta as especificidades temáticas que foram citadas, nos questionários, pelos/as professores/as de Artes na proporção decrescente:

TABELA 18: Temáticas culturais trabalhadas nas aulas de Artes

Temáticas Culturais	Números absolutos	%
Matrizes Africanas	17	35.4
Matrizes Africanas e Indígenas	12	25.0
Matrizes Indígenas	10	21.0
Outras temáticas relacionadas	08	16.6
Não comentou o trabalho realizado	01	2.0

Amostra: 48 Professores que indicaram SIM, quanto à realização de trabalhos com as temáticas nas aulas.

Ao organizarmos as informações referentes à realização de trabalhos com as temáticas da pesquisa, observamos os seguintes dados:

- a) os que trabalharam com as temáticas culturais de matrizes africanas (35.4%);
- b) os que trabalharam com as duas temáticas culturais de matrizes africanas e Indígenas (25%);
- c) os trabalhos realizados somente com as temáticas culturais de matrizes indígenas (21%);
- d) Outras temáticas relacionadas ao tema (16.6%) e
- e) Não comentou o trabalho realizado (2%).

Inserimos a categoria “**Outras temáticas relacionadas**”, para agrupar as respostas dos professores, cujos relatos não citaram diretamente a/s temática/s objeto da pesquisa. Inferimos, pela análise desses relatos,¹⁴² que há correspondência com o objeto da pesquisa, mas por não estarem claramente indicadas, foram organizadas em nossas análises nessa categoria, por não termos como precisar o foco da matriz cultural trabalhada, considerando que as colocações

¹⁴² Constantes do Apêndice H, p. 267.

foram muito genéricas. Esses relatos, contudo, indicam que o assunto da diversidade está sendo pontuado nas escolas, dão pistas de sua abordagem, indicam expectativas, tocam na questão da formação do/a professor/a, e nesse sentido serão analisados sempre que, nesta pesquisa, os assuntos alusivos a esses itens forem pontuados, conforme já abordado no item sobre formação continuada, onde inserimos um comentário extraído dessa categoria.

Depreende-se que a prevalência pelas abordagens relacionadas às matrizes africanas, ocorra devido à sistematização e ao acúmulo de estudos nessa área, bem como à mobilização política do Movimento Negro, a produção de materiais, o aumento de publicações na área temática e cursos voltados para a formação dos educadores oferecidos em instituições diversas.

Embora em menor proporção, o percentual de professores desta amostra que estão abordando em suas aulas conteúdos relacionados às culturas indígenas, **não é desprezível**. Considerando que a lei 11.645/08 é mais recente, não havendo, ainda, a sistematização de ações, no âmbito das políticas públicas, que amparem à sua implementação nas escolas, observamos com otimismo as iniciativas encontradas, reveladoras de práticas pedagógicas que evidenciam que esta temática está na pauta dos trabalhos dos/as professores/as de Artes que participaram de nossa pesquisa.

4.6 O ensino da arte em contextos culturais: As ações implementadas.

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (§ 2º, art. 26, LDB 9394/96).¹⁴³

O texto da LDB, ao referir-se ao ensino da arte na educação básica, apresenta como premissa “**o desenvolvimento cultural dos alunos**”. O tema da cultura, portanto, ganha relevo no contexto da arte/educação.

A relação entre arte e cultura, traz para o ensino da arte nas escolas, a preocupação com a compreensão da arte, inserida em seu contexto cultural. Essa

¹⁴³ Nova redação dada pela Lei 12.287/2010, que alterou a LDBEN 9394/96.

perspectiva torna a diversidade cultural um eixo central nas práticas pedagógicas, comprometidas com a superação dos padrões que se apresentam centrados no paradigma monocultural. Neste cenário, emerge a preocupação com a cultura, e o tema da diversidade vem ganhando espaço nos discursos e nas propostas curriculares em arte/educação na contemporaneidade.

Trata-se de um grande desafio, pois somos herdeiros de um processo educacional que trata a diversidade como desvio, como algo que está fora do “eixo” dos parâmetros hegemônicos. O eixo? É a nossa tradição curricular ocidental, europeia, branca, masculina, heterossexual, católica etc. As franjas são consideradas exotismo, folclórico, demoníaco e tudo mais que se encontra fora do centro de referência.

Visto sob a perspectiva crítica, o currículo representa uma seleção de conteúdos culturais (Sacristan, 1998; Apple, 2001), não há espaço, nessa seleção, para as tradições culturais dos grupos não hegemônicos. Portanto, as lutas políticas desses grupos, que têm suas vozes ausentes nos currículos oficiais (Santomé, 1998, 2002), são respostas e resistência a essa realidade excludente.

No contexto educacional brasileiro, a inclusão do ensino das histórias e culturas afro-brasileira, africanas e indígenas nos currículos escolares, é resultado de lutas políticas, fruto dos movimentos sociais, o que demonstra que as situações podem ser alteradas. Certamente que essas leis, por si só, não modificam uma realidade. Entretanto, potencializam as condições, estimulam o debate, trazendo à cena um assunto tratado com pouca relevância, e até mesmo silenciado, fruto de uma sociedade que, historicamente, tenta ocultar a existência do racismo. Gomes (2007) considera essa situação uma contradição e faz as seguintes indagações:

Se o Brasil acredita ser uma democracia racial e propala a existência da harmonia racial, por que a discussão sobre a questão racial e a diversidade não se constitui em um dos eixos da reflexão educacional e dos currículos escolares? Como pode o Brasil ser uma sociedade que lida tão bem com a ancestralidade africana e com a presença negra na sua conformação histórica e cultural se há desconhecimento quase generalizado sobre a história, a cultura, as relações políticas, as formas de luta e resistência e os problemas que afligem a África, a diáspora africana e a realidade da população negra brasileira? Essas são indagações desencadeadas pela atual luta do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista que tem na lei 10.639/03 a sua maior expressão. [...] Essa situação revela mais um aspecto da

ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências (Gomes, 2007:104).

Nesse sentido, as leis favorecem para que as transformações aconteçam, começando pelas ações voltadas à sua implementação, como a formação de professores, a produção de materiais e a realização de pesquisas que avaliam o seu impacto em contextos educacionais, locais e mais amplos, que contribuam para a produção de conhecimento na área e fortaleça a luta contra o racismo.

Nesse cenário de possibilidades e de potencialidades, importa pensar no papel que o ensino de arte tem para a implementação das citadas leis, para o seu desenvolvimento, considerando, ainda, a necessidade de que os conteúdos sejam abordados em todo o currículo escolar e que não se limitem às ações de alguns professores/as ou de determinadas áreas.

Cabe, portanto, aos professores de Artes uma cuidadosa reflexão sobre a forma de resgatar através das modalidades artísticas específicas, a ancestralidade (e atualidade) cultural africana e indígena (Silva, 2002:56).

Assim, buscamos o diálogo com os sujeitos que vem implementando ações pedagógicas, voltadas para a inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas na área de Artes. As narrativas desses sujeitos revelam seus saberes e fazeres, dificuldades e possibilidades de ação, no percurso profissional de cada um, em seu espaço de atuação.

4.6.1 As linguagens artísticas mediadoras das ações: abordagens e procedimentos

Os relatos descritos nos questionários possibilitaram a organização dos dados da tabela 19 seguinte, cuja finalidade teve caráter exploratório, com o **objetivo inicial** de mapear as ações implementadas pelos sujeitos da pesquisa, no tratamento dado às temáticas culturais objeto deste estudo. Buscamos indicar as especificidades artísticas e as atividades que emergiram dos relatos, atreladas à

cada linguagem, visando observar suas regularidades. Com esses dados é possível observar as linguagens artísticas que mediaram as ações pedagógicas e a frequência com que as mesmas foram indicadas nos relatos.

TABELA 19: Trabalho com as temáticas culturais e sua relação com as linguagens artísticas

LINGUAGENS ARTÍSTICAS	ESPECIFICIDADES ARTÍSTICAS/ATIVIDADES	MATRIZ AFRICANA	MATRIZ INDÍGENA	FREQUÊNCIA
ARTES VISUAIS	Obras de Artistas	x	x	10
	Máscaras Africanas	x		08
	Pintura	x	x	07
	Desenho/Grafismos	x	x	06
	Objetos culturais		x	05
	Cerâmica		x	04
	Leitura de Imagem	x	x	03
	Visita ao Museu Afro Brasil	x		03
	Cartazes	x		03
	Escultura	x	x	03
	Trançados		x	03
	Releitura	x		02
	Tecelagem		x	02
	Vídeos sobre arte	x		02
	Filmes	x		02
	Pintura Corporal		x	01
	Cestaria		x	01
	Arte Plumária		x	01
	Artesanato		x	01
	Painel sobre Hip Hop	x		01
Exposições	x		01	
TOTAL				66
TEATRO	Dramatização/Peças teatrais	x	x	07
	Contos, lendas e mitos indígenas e africanos	x	x	05
	Teatro de bonecos (lendas africanas)	x		01
TOTAL				13
MÚSICA	Canto	x	x	03
	Letras de músicas	x		02
	Confecção de instrumentos musicais		x	01
	Oficinas de percussão	x		01
	Percussão corporal	x		01
TOTAL				08
DANÇA	Capoeira	x		02
	Ritmos Africanos	x		03
	Cateretê		x	01
	Oficina de dança afro	x		01
	Jongo	x		01
TOTAL				08

O panorama expresso na tabela 19 evidencia que os trabalhos que envolvem as áreas das **Artes Visuais** são mais predominantes, em relação aos que são realizados com as demais linguagens artísticas. Inferimos que isso se dê devido à presença majoritária de professores que possuem esta habilitação em sua formação inicial, como já indicado nos dados da tabela 10, que revela que **80.7%** dos professores da amostra cursaram habilitações em alguma linguagem visual.

Os sujeitos que foram entrevistados, ao falarem da escolha das linguagens artísticas que usaram como suporte para implementar seus projetos, fizeram referência direta à sua formação inicial, no que se refere a habilitação cursada na

graduação, o que é evidenciado nos relatos abaixo. Isso, certamente, define a ênfase dada em sua prática pedagógica, contudo, não significa que não trabalhem com outras linguagens, o que já foi observado e descrito anteriormente, considerando a polivalência nessa área.

Acho que tem muito a ver com **minha formação**, eu tenho mais facilidade de trabalhar com isso [...] a minha formação em música não considero suficiente pra trabalhar com a questão sonora. Então, me sinto mais à vontade de trabalhar com **artes visuais**, e daí o meu objetivo era trabalhar com a **pintura corporal** [...] (Entrevista nº 01, realizada em: 22/09/09).

O trabalho com as **artes visuais** é muito voltado pra **minha formação** mesmo. Eu trabalho, **eu sou artista plástica**, gosto de pintar, gosto de desenhar, e a gente leva a linguagem que se identifica mais, que tem mais facilidade. Muitas vezes o professor trabalha só artes plásticas porque é a linguagem que ele mais conhece (Entrevista nº 02, realizada em: 30/09/09).

Então, com esse projeto eu fui pesquisando também um pouco mais as **artes plásticas**, porque como **minha formação é artes plásticas**, eu puxo, também, um pouquinho a sardinha minha pra esse lado (Entrevista nº 03, realizada em: 01/10/09).

Como eu tenho uma **formação em teatro**, a gente começou a juntar esse trabalho do teatro com as histórias infantis, que era um conto, que fechou esse trabalho nessa criação dos bonecos, então uma coisa foi ligando à outra (Entrevista nº 04, realizada em: 07/10/09).

A escolha de **trabalhar com a cerâmica**, porque a **minha formação é artes visuais** [...] (Entrevista nº 07, realizada em: 11/12/09).

No campo das artes visuais, há trabalhos desenvolvidos tanto com as temáticas de matrizes africanas como indígenas, havendo um equilíbrio entre ambas, o que não se observa em relação aos trabalhos com as linguagens de teatro, música e dança, mais predominantes nos relatos relacionados à matriz africana. O conhecimento sobre a influência africana na musicalidade e nos ritmos brasileiros é aspecto destacado nas escolas, por meio de danças e festividades. Esse destaque, em que pese sua importância, tem sido uma tendência quase exclusiva e tem se constituído questão central nas abordagens com a temática de origem africana nas aulas de Artes nas escolas. A **trivialização**, conforme (Santomé, 2002), corresponde a abordagem da diversidade cultural de forma superficial, comumente relacionada aos aspectos vinculados aos costumes, como festas, vestimentas, comidas típicas, danças, dentre outros aspectos, sem que seja

feito numa abordagem mais contextualizada das culturas estudadas. Além disso, costumam ser tratadas em momentos específicos, como uma espécie de **souvenir** (Santomé, 2002), geralmente centradas em datas comemorativas, ou no que o autor denominou “**o dia de...**”. Os relatos dos questionários não oferecem maiores detalhamentos do contexto em que essas ações foram realizadas, como já exposto, portanto não iremos analisar tipos de abordagem e procedimentos a partir desses fragmentos. Para isso, optamos em conversar com alguns sujeitos, que aceitaram narrar suas práticas em arte/educação abordando as temáticas culturais, o que veremos na sequência deste item. Entretanto, cabe citar alguns desses relatos sucintos, em função das informações que revelam o que nos permite inferir sobre a abordagem dada no trato pedagógico com o assunto tratado nas aulas. Na sequência, destacamos as citações de quatro desses relatos para ilustrar o que Santomé (2002) considera aspectos presentes nos “*currículos turísticos*”. Nesses dois primeiros exemplos, a **trivialização** apresenta-se pela ênfase dada aos aspectos relacionados aos usos e costumes.

Desenvolvi um trabalho com as crianças sobre a influência da cultura afro no Brasil, apresentando **lendas, cores, ritmos, comidas**, etc. Foi uma experiência riquíssima pois possibilitou o conhecimento da origem de coisas que fazemos sem ter a idéia de onde veio. Como permitir o reconhecimento da importância de cada etnia, povo brasileiro precisa identificar sua origem, sua construção, vários povos em um só (Relato/Questionário).

Formação da matriz brasileira: **uso e costume dos índios, negros e brancos**; contribuição das etnias para a formação do povo brasileiro na música, artes visuais e cultura popular. Cultura Popular – através da investigação dos usos e costumes dos educandos e seus familiares, identificamos sua origem e estudamos cada etnia (Relato/Questionário).

O tratamento **estereotipado** com a temática da diversidade cultural é apresentado nos relatos seguintes, onde se destaca o tratamento folclorizado dado à questão. Embora a primeira citação não corresponda exatamente a um relato, visto que o sujeito não forneceu maiores detalhamentos, a palavra “**folclore**”, citada de forma isolada para indicar um relato sucinto de prática, é reveladora de como as temáticas culturais não hegemônicas são abordadas, comumente folclorizadas.

“Folclore” (Relato/Questionário).

Desenvolvi uma pequena parte do meu trabalho referente as culturas afros e indígenas onde a função foi basicamente estética, como é o caso da cerâmica, pintura, elementos visuais, tudo que envolve a arte e como a confecção desses são feitas sem auxílio de **máquinas sofisticadas - aparelhagens rudimentares** (Relato/Questionário).

O último relato, anteriormente citado, descreve como os procedimentos para a produção da cultura material de matrizes africanas e indígenas foram considerados “**rudimentares**” pelo sujeito, o que consideramos que reforça a imagem do “primitivo” e “não evoluído”, presente nas representações de negros e indígenas, veiculados nos manuais didáticos em seus discursos e imagens, e que se fazem presentes nos discursos sobre a cultura desses povos. Esse relato apresenta indícios de uma abordagem de base **comparativa**, cujo padrão se dá entre “**aparelhagens rudimentares**” e “**máquinas sofisticadas**”, num padrão comparativo que pode denotar “evolução cultural”, o que veicula mensagem inferiorizante dos processos de produção da cultura material, e reforça a **estereotipagem**, aspecto presente na concepção de “*currículo turístico*” (Santomé, 2002). Além disso, informa o espaço que é reservado para esses assuntos nas atividades escolares, visto que foi desenvolvido em “**uma pequena parte**” do trabalho, ou seja, um **souvenir** curricular (Santomé, 2002).

A implementação de ações pedagógicas, com foco nas culturas de matrizes africanas e indígenas, impõe ao professor de Artes o desafio de romper com as abordagens que inferiorizam negros e indígenas e privilegiam as matrizes culturais branca/europeia, e atualmente a norte-americana, como referências hegemônicas. Além dos exemplos mencionados anteriormente, quanto à abordagem trivial e estereotipada no trato com a diversidade em sala de aula, são exemplos análogos de práticas pedagógicas recorrentes nas escolas, dentre outras:

- a) Festejar o dia do índio, confeccionando “cocar” de papel;
- b) Colorir desenhos temáticos, com a veiculação da imagem estereotipada do índio e do negro, muitas vezes com o mesmo modelo padrão para todos os alunos;

- c) Solicitar aos alunos que realizem pesquisas sobre o dia 13 de maio/Lei Áurea, sem contextualizar o que essa data representou para os negros no Brasil;

Na **proposta triangular** formulada por Barbosa (1999), o aspecto da contextualização torna-se primordial para promover a compreensão sócio-histórica da produção da cultura material de distintos grupos. Essa proposta pressupõe **três processos**, que se desenvolvem de forma articulada, sem rigidez quanto à ordem de realização e promovem o aprendizado na área de Artes. Esses aspectos correspondem, em linhas gerais: 1) A **Leitura da obra**, que envolve a ação de **ver e analisar** o objeto cultural e implica cognição no seu processo, visto que não deve ser confundido com puro devaneio e catarse; 2) a **História da Arte**, onde os aspectos da **contextualização** assumem papel de relevo, pois os produtos culturais são construídos em contextos específicos, que não podem ser desconsiderados quando de sua apresentação aos/as alunos/as, uma vez que “*não se pode impor um corpo de informação emotivamente neutra*” (Barbosa, 1999:38) e 3) o **Fazer Artístico**, que implica prática, experimentação, envolver-se com a produção artística. No contexto desses processos, a problematização da função da arte e do papel do artista em diferentes contextos culturais, assim também como as questões de poder que implicam na validação do que seja arte, como propõe Barbosa (2003), correspondem abordagens e procedimentos articulados com uma proposição multicultural crítica e revolucionária, que se alinha à perspectiva de McLaren (2000a, 2000b), pois possibilita um trabalho que emancipa o sujeito, via conhecimento.

Portanto, tão importante quanto pesquisar se há inclusão dos conteúdos culturais de matriz africana e indígena nas escolas, é verificar, em paralelo, como as abordagens estão sendo feitas no trato com a questão em sala de aula, se estão problematizando as desigualdades socioeconômicas e possibilitando a reflexão sobre racismo, estereótipos e preconceitos, em conformidade com a concepção da educação das relações étnico-raciais, dispostas nas suas *DCNs*, que prevê como princípio, dentre outros, implementar ações educativas de combate ao racismo e a discriminação na educação:

A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando

aprendizagens vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade (Brasil, 2004a: 19-20).

Promover a compreensão dos valores culturais de cada povo, implica considerar e analisar nesse processo, as relações de poder e as desigualdades geradas e alimentadas pelas atitudes racistas. Nessa perspectiva, cabe analisar, ainda, se as abordagens adotadas estão em consonância com os princípios estabelecidos nas LDBEN 9394/96, que define que os conteúdos a serem trabalhados incluam:

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (§ 1º, art. 26-A da LDBEN 9394/96, Brasil, 1996b).

A perspectiva para a inclusão desses conteúdos requer situar, negros e indígenas, como protagonistas da história e cultura brasileira, valorizando e reconhecendo as suas contribuições na formação dessa sociedade, em seus diversos aspectos, não somente nos aspectos relativos aos usos e costumes, por exemplo, mas visibilizando os processos de resistências contra a opressão da escravidão, e contra o racismo e a discriminação, geradores de desigualdades socioeconômicas. Essa abordagem da diversidade cultural impõe a **inclusão crítica e positiva**¹⁴⁴ de suas histórias e culturas, de seus saberes, formas de estar no mundo, que devem ser traduzidas nos currículos escolares de forma contextualizada. Isso implica em se adotar uma abordagem crítica e de superação das práticas excludentes e racistas.

4.6.2 As ações reveladas pelas entrevistadas

Nos procedimentos de análise dos itens anteriores, já foi evidenciado que as ações implementadas pelos/as professores/as, no âmbito da inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas nas aulas de Artes, têm representado,

¹⁴⁴ Refiro-me à **inclusão crítica e positiva**, o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a superação das abordagens estereotipadas e folclorizadas, que veiculam a representação social do negro como submisso e do indígena como preguiçoso, dentre outros exemplos que os inferiorizam.

em sua maioria, uma ação individual dos sujeitos, não se traduzindo, em grande parte, um projeto da escola.

Certamente que não podemos inferir, a partir dessa informação, que não existam projetos de escolas, onde as ações sejam realizadas de forma articulada em todo currículo escolar, por meio de uma ação integrada dos processos. Entretanto, em nossa amostra, ficou bastante evidente o trabalho centrado nas mãos de alguns atores, e os/as professores/as entrevistados deram bastante ênfase à essa questão, quando deixaram transparecer em seus discursos, o trabalho isolado que realizam. Foi pontuado, nesse contexto, o trabalho com poucas parcerias e a importância do apoio da equipe gestora da escola, contudo, em sua maioria, os trabalhos são realizados no âmbito individual, com lacunas na formação continuada e em alguns casos, correspondem ações silenciosas no cotidiano escolar. Contudo, **o mérito está aí**. Apesar das dificuldades, esses/as professores/as, estão desenvolvendo uma ação pedagógica de caráter instituinte, em contraponto ao instituído (Jesus, 2009). Vejamos alguns depoimentos:

Foi um **trabalho solitário** mesmo [...]. Sempre comentam: “que legal que você está fazendo isso, nossa que bacana, a gente podia fazer isso junto”, mas o trabalho acabou continuando solitário mesmo (Entrevista nº 01, realizada em: 22/09/09).

Tem muitos professores que desenvolvem esse tipo de trabalho. No ano passado eu estava na pós e tive contato com o que está acontecendo nas outras escolas, com outros professores, só nesses cursos que nós acabamos tendo a possibilidade de conhecer o trabalho do outro, **infelizmente são trabalhos que ficam fechados, individualizados em cada escola** [...]. Você se sente muito **sozinho**, é complicado trabalhar sozinho (Entrevista nº 02, realizada em: 30/09/09).

Não teve nenhum comentário da equipe em relação ao trabalho, de incentivo, ou se foi legal, só da professora da sala de leitura, que a gente trabalhou em conjunto e eu falei pra ela que eu já tinha esse material e seria interessante passar o documentário antes, e ela assistiu e gostou. Eu acho que **o trabalho na escola devia ser mais integrado**, sabe (Entrevista nº 07, realizada em: 11/12/09).

A dificuldade que eu sinto, às vezes, é **de você colocar o projeto sozinho** [...] (Entrevista nº 04, realizada em: 07/10/09).

Mesmo as ações mais sistematizadas, que possuem maior visibilidade na escola e conta com o envolvimento da comunidade, como é o caso de um projeto

que é desenvolvido numa escola municipal na Vila Curuçá, que em 2010 completa dez anos, vem se mantendo nesses anos na escola, em função da professora de Artes. A mesma fez um relato denso em sua entrevista, contextualizou historicamente o seu processo de implementação na escola, que iniciou antes da publicação da lei 10.639/03, e fica em evidência o seu protagonismo. Certamente que nesse processo, houve apoio da direção e de outros professores, já que “*um galo sozinho não tece uma manhã*”, conforme afirma João Cabral de Melo Neto, no entanto, o alicerce que sustenta a existência desse projeto na escola nesses anos, ao que pudemos inferir da sua narrativa, é a figura dessa professora e sua atuação à frente do mesmo.

[...] Só que é assim, é **realmente nadar contra a maré**, porque quando você se envolve numa temática dessa, que é muito delicada, você fica mesmo marcado, assim: **é a professora que trabalha com a temática étnico-racial na escola**, você não pode falar nada sobre a questão do negro porque a professora está ali, então ela vai rebater. Então, é a gente abraçar a causa, se reconhecer e ir embora. Então, a diretora antiga saiu da direção em 2008, depois que ela saiu a coisa complicou um pouco [...]. Essa diretora nova que veio pra escola, esse ano, ela está apoiando muito o projeto, mas no ano passado foi meio complicado, pois a diretora que veio, já passaram informações distorcidas pra ela, então ela já achava, sabe..., não teve muita conversa não! Mas, mesmo assim, a gente permaneceu firme ali com o projeto [...]. **Mas, depende bastante da direção da escola também apoiar, porque os colegas, muitos colegas não apóiam, muitos apóiam, mas não participam, então a gente tem de ter realmente uma administração que faça diferença, né?** ou que dê respaldo. Atualmente eu acho que está retomando o sangue do trabalho de novo, por que a direção está apoiando esse trabalho (Entrevista nº 03, realizada em: 01/10/09).

Nesse outro relato, a professora destacou, também, o respaldo dado pela direção na abordagem dos trabalhos a partir da Lei 10.639/03, que foi realizado nessa escola, numa ação conjunta com a ONG Ação Educativa.¹⁴⁵

[...] O foco era estudar a Lei 10.639/03 e com esse levantamento que era feito na escola saber como intervir, como nós poderíamos estar trabalhando. Aí foi feito debates, palestras, **eu senti que tinha um**

¹⁴⁵ “A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. A Ação Educativa acredita que a participação da sociedade em processos locais, nacionais e globais é o caminho para a construção de um país mais justo. Por isso, alia a formação e a assessoria a grupos nos bairros, escolas e comunidades com a atuação em articulações amplas, a pesquisa e a produção de conhecimento com a intervenção nas políticas públicas”. (Ação Educativa): <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=section&id=2&Itemid=73>. Acesso em: 02/08/2010.

respaldo muito grande da direção, que conhecia muito bem esse assunto (Entrevista nº 06, realizada em: 06/11/09).

No relato dessa mesma professora, observamos o percurso do trabalho em sua escola, que pontuamos em dois momentos: Primeiramente, a professora faz referência ao contexto do ano 2000 com a comemoração nacional dos “500 anos do Brasil”, onde pontua que a escola não tinha um projeto, mas que alguns professores implementaram algumas ações isoladas. Noutro momento, em 2009, quando nos concedeu sua entrevista, pontua que o tema da diversidade cultural foi inserido no projeto pedagógico e tem sido pauta nas reuniões com os/as professores/as de sua escola, o que consideramos um avanço. Contudo, neste último caso, ainda fica claro o **aspecto opcional** em realizar o trabalho com a diversidade, visto que o/a professor/a pode optar em trabalhar ou não com o tema, o que denota que a sua inclusão no projeto dessa escola tem se dado enquanto formulação teórica, **mas não corresponde princípio curricular que permeie as práticas em todas as áreas**, estando restritas a algumas ações no âmbito de determinadas disciplinas, o que também foi citado pela mesma.

Em 2000 nós fizemos o Projeto Brasil 500 anos, **que não foi um projeto da escola foi um projeto de um grupo de professores**, que, **pela professora de Literatura** que gostava muito de sarau, então juntou assim a fome com a vontade de comer. Aí a **professora de História**, com o tema Brasil 500 anos, nós fizemos um relato de como a gente via a construção do nosso país, desde o início até os dias de hoje, só que **passando por uma visão artística**, histórica bem permeada assim para entender (Entrevista nº 06, realizada em: 06/11/09).

Nesse ano foram escolhidos dois temas para o trabalho pedagógico, que foi a **diversidade e meio ambiente** [...]. A escola sempre está buscando, nas reuniões pedagógicas, de estudo, a nossa coordenadora também sempre tem o cuidado de estar pontuando os dois temas do projeto pedagógico, a diversidade cultural e meio ambiente, aqui também tem uma ação de trabalho. **E esses dois temas você pode desenvolver um só, pode ficar só no meio ambiente, você pode ficar nos dois, você pode escolher uma sala pra trabalhar**, eu escolhi trabalhar nos dois, e faço uma costura (Entrevista nº 06, realizada em: 06/11/09).

Outro professor entrevistado, também mencionou a atuação da direção da escola na implementação das ações, e destacou a importância dessas temáticas se

constituírem pautas do projeto pedagógico da escola, para não virar ações esporádicas e efêmeras ou o seu silenciamento, assim se referindo:

[...] nessa escola, nesse sentido, tinha essa preocupação **por causa da diretora**. Em muitas escolas o assunto não é comentado, se o professor traz esse assunto talvez venha, mas na maioria das vezes não vem, é um assunto que passa, está ali, a gente fala sobre a data, **às vezes faz aquele trabalhinho, faz um cartaz na Semana, e o assunto não entra pra aprofundar mais a questão**. Depende, também, do grupo de professores, se tem alguém do grupo que é envolvido, se os professores trouxerem essa pauta como um assunto, com certeza é discutido sim. Como eu faço o trabalho das máscaras ou dos bonecos, então eu já entro na questão pra fazer parte da minha grade. Então, o assunto entrou e ficou. **Mas a gente tem que fazer um projeto maior e isso depende do projeto da escola e do interesse do grupo, e às vezes o assunto passa, e é um assunto importantíssimo** (Entrevista nº 04, realizada em: 07/10/09).

Fazendo referência ao conceito adotado por Jesus (2009), que define como **microações afirmativas cotidianas**, as práticas pedagógicas de caráter antirracista, implementadas por professores no município de São Gonçalo/RJ, vemos estreita relação com as ações implementadas pelos sujeitos de nossa entrevista, nas escolas públicas situadas na zona leste da cidade de São Paulo, pois correspondem, de fato, a **microações**, por se desenvolverem nos **microespaços das escolas públicas** (Jesus, 2009), e na maioria das vezes, também, nos **microespaços das salas de aula**, o que revela uma ação dos sujeitos que protagonizam esse saber/fazer.

Assim tenho compreendido/definido o que chamo de micro-ações afirmativas cotidianas: práticas pedagógicas de caráter anti-racista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade ético-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial (Jesus, 2009:1).

Para Jesus (2009), a denominação microação afirmativa parte do conceito de “ação afirmativa”, e esta autora considera que há muito o que fazer na educação, visando a promoção de práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a superação das desigualdades étnico-raciais. Nesse contexto, pontuamos a necessidade de promover ações mais coletivas, para que não fique na responsabilidade de alguns profissionais o trato com a diversidade, mas que

represente princípio curricular que perpassasse todas as áreas. Para articular a escola em torno de uma concepção curricular que seja multicultural, crítica e incluyente, há necessidade de mudar a cultura da escola, pois não basta incluir conteúdos culturais, quando as estruturas monoculturais são cristalizadas e representam obstáculo para as mudanças. Deve haver uma transformação da estrutura social e cultural da escola (Banks, 2006), para que a abordagem pedagógica no trato com a diversidade cultural cumpra o seu objetivo na construção de uma sociedade mais justa e igual, pois, conforme já citado, temos “*pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar*” (Brasil, 2004a: 15) e estamos em pleno processo de gestá-las.

4.6.2.1 A matriz cultural Indígena no contexto da pesquisa

A questão indígena é constitutiva da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, ainda que ocupe espaço secundário nas reflexões sobre o Brasil [...] Na postura ideológica predominante, os índios não fazem parte do nosso futuro, já que são considerados uma excrescência arcaica, ainda que teimosa, de uma pré-brasilidade

Arruda (apud Oliveira, 1998:16)

A imagem do indígena de forma generalista, com o estereótipo do “primitivo”, vivendo “nu” nas florestas, caçando, pescando e tendo como padrão de moradia a “oca”, corresponde a uma das formas presentes na tradição curricular brasileira para referir-se aos mesmos.

Esse modelo de “índio genérico” é uma construção ideológica, que o apresenta despossuído de singularidades culturais e é reproduzido por meio dos manuais escolares, dos textos, das imagens, músicas e diversas práticas pedagógicas cotidianas, presentes na cultura escolar. Citaremos um pequeno trecho da letra de uma música, que não dispomos de dados de sua autoria, que é comumente cantada no “dia do índio”, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, que diz: “*o índio mora na floresta, gosta de caçar, gostar de pescar. Sua tanga é feita de penas dos pássaros da floresta, seu colar é feito de dentes dos animais*”. A construção de uma imagem presa ao passado, como espécie

de “excrecência arcaica”, conforme Arruda (apud Oliveira, 1998), invisibiliza o indígena no cenário contemporâneo. A construção genérica de uma figura estereotipada, reforçada nas práticas curriculares, por meio de sua veiculação em desenhos e pinturas, por exemplo, é também “cantada em prosa e verso”, e a análise do repertório musical que veiculam essas mensagens sugere um bom estudo de pesquisa, e certamente que não faltariam outros exemplos para ilustrar.

Apesar de ser protagonista, de fato e de direito, da formação da sociedade brasileira, a ideologia dominante vincula a imagem do indígena como se fosse participante de uma “pré-brasilidade”. Essa posição, certamente, o invisibiliza no presente enquanto cidadão brasileiro, e as culturas dos diversos grupos étnicos não se tornam expressões significativas na cultura nacional, logo a sua existência futura torna-se ameaçada (Arruda, apud Oliveira, 1998).

Portanto, incluir a temática indígena como conteúdo a ser tratado nas escolas, não representa tarefa fácil. Primeiro, requer o rompimento com as práticas pedagógicas discriminatórias e já cristalizadas, que tratam o indígena de forma abstrata, e isso implica em construir outro paradigma, sendo necessárias disposição e abertura para mudanças. Segundo, há dificuldades, devido a pouca, ou quase inexistente, expressividade das culturas indígenas nos meios midiáticos e na sociedade brasileira de modo geral, o que contribui para sua invisibilização também nos currículos escolares, ficando os estudos nessa área, restritos à academia, conforme expôs Ricardo (2000), quando da proximidade da comemoração dos “500” anos do Brasil:

O Brasil, que vai completar 500 anos no ano 2000 (sic), desconhece e ignora a imensa sociodiversidade nativa contemporânea dos povos indígenas. Não se sabe ao certo sequer quantos povos nem quantas línguas nativas existem. O (re)conhecimento, ainda que parcial dessa diversidade, não ultrapassa os restritos círculos acadêmicos especializados. Hoje, um estudante ou um professor que quiser saber algo mais sobre os índios brasileiros contemporâneos, aqueles que sobraram depois dos tapuias, tupiniquins e tupinambás, terá muitas dificuldades (Ricardo, 2000:29).

Recentemente, com a publicação da Lei 11.645/08, que ampliou o foco da Lei 10.639/03, como vimos, trouxe a questão indígena, juntamente com a matriz africana, para o contexto educacional brasileiro como conteúdo obrigatório, e lançou novas perspectivas para se inserir a diversidade cultural como eixo dos projetos escolares. Isso traz como exigência à sua real efetivação, que haja a veiculação de

conhecimentos das diversas culturas indígenas formadoras de nosso país, e produção de materiais e formação dos profissionais para que as ações de implementação das diretrizes legais promovam a superação das abordagens folclorizadas e generalista, que não pontuam a sociodiversidade das etnias indígenas brasileiras.

Tendo em vista a lacuna em relação à existência de ações sistematizadas para a implementação da lei 11.645/08, o Governo Federal explicita, no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, que sejam adotados os procedimentos expressos nesse *Plano*, também para as questões relacionadas à temática indígena.

Uma vez que a Lei 11.645/08 ainda não recebeu a sistematização que foi objeto a Lei 10.639/03, este Plano , sempre que couber, orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a Lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira. (Brasil, 2009c:21).

Nesse contexto, espera-se que as ações desenvolvidas na área de Artes contribuam significativamente nesse processo, visto que os estudos culturais são questões centrais no ensino de arte na contemporaneidade.

Apoiado em Benedict (1972),¹⁴⁶ Laraia (1992) equipara a cultura a uma “lente”, por onde os indivíduos veem o mundo. Assim, alerta para o fato de que, “*vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural*” (Laraia, 1992: 75). Logo, ao se introduzir um conteúdo sobre os modos de produção cultural e artística dos povos indígenas, é necessário não se analisar (ou avaliar) a partir dos parâmetros da cultura ocidental, uma vez que a mesma opera numa lógica cultural diferente. “*Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas*” (Laraia, 1992:69).¹⁴⁷ Sobre esse prisma, uma professora entrevistada, ao falar do trabalho que desenvolveu, sobre pintura corporal indígena, com alunos do ensino fundamental de uma escola pública do distrito de Sapopemba, contextualiza a questão da arte indígena nos seguintes termos:

¹⁴⁶ Benedict, Ruth. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

¹⁴⁷ Análise do autor, a partir dos conceitos de Benedict (1972).

Quando um índio pinta o corpo, ele não está querendo fazer arte da forma como a gente encara a arte na cultura ocidental, chamo aquilo de significações simbólicas, hierárquicas e sociais e até umas em contexto mais político do que até artístico (Entrevista nº 01, realizada em: 22/09/09).

O relato dessa professora traz implícito, em seu contexto, que não dá para ensinar arte indígena na escola com “as lentes” da cultura ocidental, mas a partir do seu próprio contexto cultural de produção e de significado. As motivações que levam as diversas sociedades a produzirem os seus bens simbólicos, variam de acordo com cada cultura. Aprender a olhar a produção artística das culturas indígenas, destituída do olhar ocidental, é um exercício possível através da **contextualização** do objeto artístico, na perspectiva da *proposta triangular* formulada por Barbosa (1999), por possibilitar o conhecimento da diversidade cultural e seus contextos de produção artística e cultural. Silva e Vidal (2000) consideram que na produção material da arte nas sociedades indígenas, ou mesmo em outras culturas não ocidentais, não há preocupação somente com contemplação estética da forma como ocorre na arte ocidental. O estético de sua produção está na busca pelo “belo” vinculado ao que é considerado “bom”, conforme citam esse autores:

O que é bonito é bom porque foi feito segundo as regras da cultura. Uma pintura facial é bonita quando reflete o estilo específico do grupo, o desenho certo usado pela pessoa certa, e que permite identificar essa pessoa como pertencendo a este grupo, participando de uma maneira integral da vida em sociedade [...] para os povos indígenas que usam pinturas corporais em sua vida cotidiana, a pintura é a própria roupa (Silva e Vidal, 2000:374).

Nessa mesma linha de compreensão das produções artísticas indígenas, Lagrou (2009) comenta:

[...] não é porque inexistem o conceito de estética e os valores que o campo das artes agrega na tradição ocidental que outros povos não teriam formulado seus próprios termos e critérios para distinguir beleza (Lagrou, 2009:11).

As narrativas seguintes representam os processos de **análise e contextualização**, adotadas por duas professoras de Artes, no trabalho com a arte indígena. Do ponto de vista da abordagem contextualizada do objeto artístico, o relato a seguir revela a **preocupação em mostrar que há diversidade de grupos indígenas**, possível de se reconhecer, através das suas produções artísticas. Essa abordagem contribui para a superação da ideia de “índio genérico”:

Eu tinha em casa um material didático de apoio, que eram os livrinhos do MAE¹⁴⁸, com algumas pranchas e daí eu fui introduzindo esse assunto a partir da história da arte brasileira, fui começando com a arqueologia e daí acabei passando pela arte e cultura indígena [...] Foi a partir da idéia de trabalhar a história da arte brasileira [...] e daí quando chegou na arte indígena, eu falei um pouco, conversei com os alunos sobre isso, eu tinha algumas pranchas, com elementos de enfeites, adornos, pulseiras [...] **eu procurei dizer pra eles que existiam diferenças entre uma etnia e outra, que as simbologias eram próprias de cada etnia**, então quando eu mostrava uma prancha eu falava: olha isso aqui é de uma tribo “assim, assado né”, **então a casa do índio, que todo mundo fala que é a oca, não é sempre a oca, tem casas diferentes, materiais diferentes, às vezes nem chama oca** (risos), então eu **procurei mostrar pra eles que como na nossa cultura existe uma variedade infinita de manifestações, o índio também mantém essa variedade** (Entrevista nº 01, realizada em: 22/09/09).

No relato anterior a professora não fez referência direta a nenhum grupo étnico específico, contudo, pontuou que fez diferenciação entre as produções apresentadas aos/às alunos/as, o que denota preocupação em fazer essa distinção. Igual proposição pode ser observada no relato seguinte, que revela uma ação pedagógica que indica preocupação em **superar estereótipos e preconceitos** em torno da imagem dos índios e de suas culturas, como também revela **atenção com a diversidade cultural**. Na entrevista, à medida que ia falando do trabalho que desenvolveu com seus alunos, esta professora apresentava, simultaneamente, o material que usou como suporte para o seu desenvolvimento e contextualização do trabalho, a partir de dois grupos culturais, os **Warás e Carajás**.

O trabalho com essas duas culturas, Warás e Carajás, eu queria pontuar mesmo eram **as diferenças nas cerâmicas**, uma trabalha a parte zoomórfica, que é bem diferente da outra, que trabalha mais o lúdico, como se fossem bonecos, e é diferente. **O que eu queria pontuar mesmo são as diferenças, porque os alunos acham que os índios, são todos índios iguais, e não são assim. Igual eles acham que os africanos são, todos africanos iguais**. Cada grupo tem uma cultura diferente da outra, igual os indígenas, e isso pra eles passa como tudo igual, e não é assim, acho que tem que ser falado que é diferente (Entrevista nº 07, realizada em: 11/12/09).

Para Lagrou (2009), as sociedades produzem estilos próprios de ser e de gostar, que se tornam vetores de sua criação. Nesse sentido, contextualizar esses estilos próprios de estar no mundo e com ele se relacionar, por meio das

¹⁴⁸ Museu de Arqueologia e Etnologia/USP.

manifestações culturais e artísticas dos grupos indígenas, representa uma abordagem no ensino de arte que vincula povos a seu saber específico, suas singularidades, portanto, contribui para superar visões reducionistas.

Os relatos citados anteriormente evidenciam práticas que dão visibilidade à diversidade cultural, por meio da cultura material dos grupos indígenas estudados. No caso das etnias Warás e Carajás, a professora usou a cerâmica para exemplificar a cultura visual desses grupos, assim como introduziu, nesse contexto, uma reflexão que favorece a desmistificação da imagem construída do índio como “preguiçoso” e “burro”, partindo da própria produção artística desses grupos, que envolve procedimentos diversos e cognição.

Os alunos gostaram, eles gostaram, porque eles não achavam que tinham essas diferenças, e viram que é um trabalho bem acabado, nas peças das bonecas, eles falavam: há, mas as bonecas não têm pernas, não tem braço aqui, tudo é feito pela metade, então a gente tem uma explicação pra isso, porque elas faziam pra entreter as crianças, só que conforme faziam braços e pernas se quebravam, então as índias deixavam de fazer os braços e as pernas, para ser uma coisa mais prática, e aí eles entenderam, né, não é uma coisa mal feita, é uma coisa pensada, porque tem sempre esse preconceito do índio que é relaxado, que não liga, que é de qualquer jeito, e não é. Eu falei para eles: como é que podem achar que o índio é preguiçoso, se eles são capazes de fazer isso, eles têm que colher o barro, amassar o barro, eles têm que dar a forma, não é qualquer forma. E aí fui mostrando: isso aqui é uma onça, aqui é o pé da onça, o rabo da onça, depois ele vai fazer a fogueira, tem que fazer um estrado, pôr a panela em cima, e isso fica queimando lá dias, horas, tem que ficar olhando, tem que virar. Depois, você vai colorir, você vai colher o jenipapo, macerar o jenipapo, você vai macerar o urucum, misturar com óleo, geralmente gordura de peixe, vai fazer a tinta, vai pintar, você depois de vê tudo isso, vai dizer que o índio não gosta de trabalhar? Eles não conseguem entender que é outra cultura. Eu lembro que eu falei também da palavra “maloca”, que vem da casa do índio, e você fala hoje em dia: há, isso daí está uma maloca, seu quarto está uma maloca, você está maloqueiro. Isso tem outra conotação, que foi transformada, né, já vem de nossa cultura mesmo de depreciar. (Entrevista nº 07, realizada em: 11/12/09).

Ao final a professora indica a sua intencionalidade em demonstrar as diferenças nas produções entre a produção da cultura material de um grupo em relação ao outro, bem como em indicar que a materialidade da criação artística do indígena revela o aspecto da ação do seu trabalho, na transformação da matéria, produzindo não somente um objeto, mas, sobretudo cultura. Contextualizar esses nuances contribui para superar visões preconceituosas.

A escolha de trabalhar com a cerâmica, porque a minha formação é artes visuais, e já a **parte das cerâmicas a gente poder ver bem as diferenças e onde eu achei que eles podiam detectar o**

preconceito de que o índio não produz nada, o índio na faz nada, então a materialidade é a prova de que o índio produz. E a pintura corporal eu acabei abordando pra dar a continuidade à atividade, que naquele momento eu não pude trabalhar com eles a cerâmica, pela falta de material (Entrevista nº 07, realizada em: 11/12/09).

No relato seguinte, observamos que a professora partiu da pintura corporal, para inserir o estudo da padronagem gráfica indígena, que é usada em outras produções visuais, como a cerâmica e cestaria, e que servem para identificar os traços peculiares de cada sociedade, pela produção de sua arte.

[...] daí o meu objetivo era trabalhar com a pintura corporal pra chegar nessa produção final e daí a padronagem, que eu pedi pra que eles observassem como que isso acontecia em outras linguagens de forma visual, em outras produções do índio em que está presente a mesma padronagem, muitas vezes corporal, estava lá cerâmica, ou lá no trançado, na rede, no cesto de carregar mandioca e aquela coisa toda. Acaba sendo o mesmo conteúdo visual, dependendo da etnia existe um padrão visual mesmo e que tem um conteúdo simbólico, que é identificado dentro da tribo. Me falaram uma coisa bem interessante, que o cesto de mandioca tinha um padrão de trama que significava “cesto de mandioca”, então não podia colocar peixe porque era cesto de mandioca e é o próprio trançado que diz aquilo [...] (Entrevista nº 01, realizada em: 22/09/09).

Para Velthem (2000):

Nas sociedades indígenas a arte é um elemento que perpassa todas as suas esferas. O artista é antes de tudo um artesão e seu conhecimento está ao alcance de todos assim como o resultado de seu ofício, pois confecciona coisas que desempenham um papel um papel pragmático na vida comunitária. Entretanto, sobretudo através da decoração, esses mesmos objetos podem clarificar para os membros desta comunidade, as intrincadas e abstratas noções do código social [...] (Velthem, 2000:88).

As duas experiências narradas pelas professoras são exemplos do que eu denomino de **inclusão crítica e positiva** da temática nas aulas, por abordarem as culturas indígenas pelo eixo da diversidade cultural e por desmistificarem os estereótipos do índio “preguiçoso”, “burro” e “genérico”. Para isso, exemplificaram esses saberes e fazeres próprios das sociedades indígenas, através da arte que produzem e que revela o modo particular de cada grupo, em seu contexto sociocultural.

A atenção voltada para essas bases materiais da cultura permitirá que percebamos o elaborado trabalho nas culturas indígenas que, quase sempre, a partir de um repertório comum e relativamente

pouco diversificado de matérias-primas, é capaz de produzir grande variedade de produtos com técnicas, formas, motivos e concepções estéticas extremamente diversificados. Por outro lado, o estudo da cultura material e das artes nas sociedades indígenas nos diz muito sobre o modo de vida nestas sociedades e permite que conheçamos não só suas singularidades mas também aquilo que compartilham umas com as outras e que as distingue da sociedade ocidental (Silva e Vidal, 2000:370).

Cada grupo cultural indígena possui um modo particular de estar no mundo. Esse modo é externado e materializado nas diversas manifestações, sendo a arte uma delas. Conhecer essas especificidades culturais requer envolvimento e pesquisa, postura que ficou evidenciada na ação das duas professoras que narraram suas experiências com a cultura indígena, uma vez que para implementarem os seus projetos, houve uma postura de busca pelo conhecimento.

Observamos, ainda, aspectos de preocupação da professora para passar “todo o conteúdo”, o que comumente ocorre quando os trabalhos ou projetos ocorrem em períodos específicos de tempo, de modo pontual.

Esse trabalho **durou cerca de um mês e meio, entre abordar o tema da cultura indígena e finalizar com a pintura** foi cerca de um mês e meio. O tema ficou recorrente porque eu também não considerei que ele finalizou exatamente como eu esperava [...]. Eu não fiz o registro, mas é uma coisa que eu vou resgatar um dia [...] **É um trabalho que eu faria novamente**, com certeza, mas mudaria algumas coisas nos procedimentos, **talvez encurtaria um pouco, não deixaria ele tão extenso**, acho que o aluno vai perdendo interesse no decorrer do trabalho, os alunos que se envolvem, se envolvem o tempo todo, mas como nem todos se envolvem, alguns vão perdendo o interesse no decorrer do trabalho se ele vai ficando muito extenso. Então, talvez trabalhar com mais rapidez alguns aspectos e dar mais ênfase em outros (Entrevista nº 01, realizada em: 22/09/09).

Para esta professora, o tempo de realização do trabalho com a temática indígena “**durou cerca de um mês e meio**”, para abordar o tema e produção das pinturas, embora o seu entendimento seja de que o mesmo ocorreu de forma **extensa**. A mesma avalia que encurtaria o tempo em função do desinteresse de alguns alunos, o que revela o caráter pontual com que a diversidade tem sido abordada na escola, o que nem sempre está na intencionalidade dos sujeitos, mas na dinâmica da própria escola. Em alguns casos, as escolas ficam à mercê dos modismos temáticos que vão surgindo, como os diversos projetos que são

encaminhados pelos órgãos centrais da educação, para que as equipes escolares implementem, como por exemplo, os de reciclagem, diminuição de consumo de água e energia, campanhas de saúde e muito mais, muitos dos quais com uma agenda de retorno curto, conforme indica o relato de uma professora entrevistada.

A escola é aquela coisa, né, não são todos os professores que se envolvem, a gente não consegue trazê-los pro projeto, são lançadas muitas propostas, toda semana vem, a Diretoria manda propostas: oh, tem de fazer isso, tem de fazer aquilo, são pontuais, né, até tal dia tem que estar com isso aqui, pra tal dia você tem de lançar essa proposta aqui, que vai ter um projeto pra limpeza dos banheiros, vai ter que trocar as válvulas lá da descarga, então você vai ter de fazer alguma coisa com isso. Então, você não consegue fazer um projeto, aí o professor fala: eu não vou me envolver porque eu já estou com outro (projeto), então, acaba ficando sozinha mesmo e depois é visto como o projeto da professora (citou o seu nome)/(Entrevista nº 03, realizada em 30/09/09).

Entendemos que esses projetos sejam importantes, mas têm se constituído uma ação que não dialoga com as necessidades das escolas e das comunidades, sendo que não há o indicativo de uma ação formativa que potencialize as equipes escolares na implementação de projetos mais sistematizados, em especial os que se referem à diversidade cultural. Essa necessidade fica em evidência na fala das professoras, além de deixar pontuado, nesse contexto, a necessidade de investir em materiais para trabalhar com essa temática de forma mais significativa.

Ela não é uma lei punitiva, se fosse uma lei punitiva talvez pegasse mais rápido, mas eu acho que **depende um pouco assim, de quais iniciativas vão ser feitas para que o professor realmente se sinta motivado a trabalhar com isso**, como que vai ser mostrado para o profissional da educação que existe essa possibilidade, que ele pode sair um pouco do lugar comum e trabalhar com essas outras coisas, e daí vem um pouco da formação continuada, que às vezes o profissional está tão abandonado ali no seu espaço de aula e não tem acesso a coisas, a novidades e até não é tão instigado com cursos de formação e tudo mais, que ele vai empurrando com a barriga mesmo e a coisa vai ficando na mesmice. E daí a Lei não vai, não vai ser uma Lei que vai mudar uma prática dele em sala de aula, acho que o que vai mudar a prática dele em sala de aula, realmente, é ele se sentir motivado e pra motivar o professor não precisa de muita coisa, **precisa trazer elementos novos, acho que falta muito isso, quando eu entrei na Rede ainda existia uma política de se fazer cursos**, e até foram criticados porque o professor saía em dia de aula, em horário de aula pra fazer o curso e isso causava problemas, transtornos, um professor faltando é um problemão, mas **por outro lado se tirou isso, o professor está na sala de aula**, mas ele não está motivado, ele não está com ideias novas, ideias frescas. Tem que achar o meio termo aí, o caminho do meio, não dá

pra tirar todo mundo? mas como que a gente pode fazer pra continuar essa formação? pra continuar motivando esse profissional? acho que falta muito (Entrevista nº 01, realizada em: 22/09/09).

Acho importante **pontuar que o material didático pra Artes, faz toda a diferença**, que é o interesse, né, **a materialidade**. Acho que o que precisa é **material acessível, pra transformar a aula numa coisa interessante**, porque pra eles só o lápis de cor, a caneta e o papel é muito chato, porque quando você faz uma aula no atelier, você sai de lá a arte te transforma, né, se você vai mexer com barro, se você vai fazer uma escultura, seja ela de isopor ou de madeira, ou de palito, de qualquer coisa, você sai com outro astral. Isso pra gente que é adulto, imagina pra criança, quem é adolescente que a cabeça é um turbilhão de coisas, e aí te leva a pensar outras coisas, e **o maior incentivo que podia ter em qualquer temática é o material didático à disposição do professor** (Entrevista nº 07, realizada em: 11/12/09).

Está pontuado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* que o sucesso das políticas públicas voltadas à valorização e reconhecimento étnico-racial da nossa sociedade, tanto institucionais como pedagógicas, “*depende necessariamente de **condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para a aprendizagem***” (Brasil, 2004a:13). Esses aspectos estão intimamente relacionados, pois não basta garantir condições externas favoráveis, investindo em equipamentos, materiais e formação, quando as condições afetivas são os entraves do processo. Contudo, não se pode negligenciar a necessidade das instituições educacionais, em suas diversas etapas, de disponibilizarem aos seus profissionais materiais pedagógicos para mediar as suas práticas pedagógicas junto aos/às alunos/as, conforme indicado nas *Diretrizes Curriculares*.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26-A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas escolares - PNBE (Brasil, 2004a: 25).

As ações de implementação da Lei 11.645/08, no que se refere à questão indígena no contexto da LDBEN, ainda não foram desencadeadas. Os professores

que estão trabalhando com os conteúdos culturais de matriz indígena têm articulado os processos formativos de forma particular. Observamos haver certa preocupação das professoras que foram entrevistadas em relação ao trabalho que desenvolveram em suas escolas, em passar uma imagem positiva dos indígenas, em desconstruir estereótipos, o que é um avanço na abordagem, evidenciando sua sociodiversidade. Consideramos que o componente da contemporaneidade foi pouco enfatizado nos relatos, como o papel do indígena na sociedade brasileira atual, o Movimento Indígena, as relações que desenvolvem com o mundo não índio, o seu processo de resistência e luta pelos seus direitos de cidadania. Contudo, no processo de sua entrevista, uma professora fez um pequeno comentário sobre a questão das demarcações das terras indígenas e seus impactos na questão cultural, o que dá pistas de que é um ponto que tem considerado em seus estudos.

Nessa pesquisa que fiz, dos Warás e dos Carajás, eu não sei exatamente a tribo, que eu não me lembro agora, mas, por exemplo, o Governo Federal delimitou lá que aquela era a região deles e dali pra lá era a região de outro povo indígena, só que, fora da região deles que foi delimitada, ficou uma cachoeira que era um santuário pra eles e era onde eles pegavam o barro pra fazer os rituais, então assim, como é que o Governo Federal vai demarcar um limite, um quadrado de não sei quantos hectares e deixa de fora um santuário daquela tribo, quer dizer, você está cortando uma parte da cultura, então o desrespeito vem lá de cima já, então por aí vai o preconceito (Entrevista nº 07, realizada em: 11/12/09).

Outro relato descrito no questionário, e que não foi possível de explorar com o sujeito, por questões de disponibilidade do mesmo para a entrevista, também indicia a sua intencionalidade em refletir sobre a situação dos indígenas na contemporaneidade, trazendo o seu protagonismo para a cena política de nosso país, especialmente na luta pelos seus direitos.

Desenvolvo algumas atividades a fim de promover reflexões sobre como vivem hoje as comunidades indígenas e a problemática das reservas. Utilizo leitura de imagens de objetos da cultura indígena, leitura de textos, improvisações teatrais, criação e produção de objetos com a utilização de materiais extraídos da natureza. Pesquisas bibliográficas. Também utilizo recursos audiovisuais para estimular os trabalhos (Relato/Questionário).

Considero como um grande desafio e necessidade nas abordagens com a temática indígena em sala de aula, visibilizar o indígena como sujeitos de direitos na

atualidade, como sujeitos que não têm uma identidade nem culturas cristalizadas, mas vivem num processo de inter-relação, que influencia e é influenciado, conforme cita um de seus protagonistas da cena atual de nossa sociedade, o indígena Marcos Terena (2003), articulador dos direitos dos indígenas na ONU e conselheiro do Comitê Intertribal, autor de alguns livros, dos quais destaco “*O Índio aviador*”, visto que representa uma de suas funções, a de piloto de avião.

Em todos esses processos, destacamos como Povos Indígenas, nosso firme objetivo de nunca mais admitir a democracia unilateral, onde a mobilização indígena torna-se parte importante nessa virada de página da história do nosso país, como também os verdadeiros aliados não indígenas, que reconhecem seu papel, como o retrato do verdadeiro Brasil Indígena, nascido a partir de uma política educacional indígena onde o índio possa ter inclusive o direito de errar, numa alusão àquilo que afirmaram um dia nos anos 80 em Brasília, os quinze jovens estudantes indígenas: “**Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou!**” (*grifo do autor*) (Terena, 2003: 104).

4.6.2.2 A matriz cultural africana no contexto da pesquisa

Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no País.

João José Reis (1993)

No Brasil, a alteração da LDBEN 9394/96, por meio das leis 10.639/03 e 11.645/08, para incluir os estudos da história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas da educação básica, lançou luzes sobre a questão étnico-racial no Brasil e sua importância para o contexto educacional brasileiro. Juntamente com essa alteração, uma série de ações voltadas à sua implementação já foram desencadeadas no país, embora atualmente, os avanços necessários e esperados, ainda estejam em processo de construção, e em certa parte, em ritmo menor do que o desejado.

Ao incluir os conteúdos culturais de matriz africana nos currículos escolares, parte-se da premissa de que os valores culturais presentes na sociedade brasileira recebeu/recebe forte influência dessas culturas, sendo expressa em várias áreas, conforme dispõe o texto da legislação, fato que tem sido invisibilizado ou tratado com *trivialidade* nos currículos, na perspectiva de Banks (2006). Os desafios postos

para sua implementação comungam das mesmas dificuldades em relação à temática indígena, que corresponde à necessidade de romper com as abordagens estereotipadas, folclóricas e reducionistas dos aspectos culturais e artísticos dessas culturas, o que só contribui para reafirmar preconceitos.

Gomes (2003b) chama a atenção para que a cultura negra¹⁴⁹ seja sempre entendida em relação a outras culturas, o que pressupõe dinamismo, inter-relação e não de forma essencializada, visto que essa forma de compreensão, reduz suas manifestações às folclorizações e concepções cristalizadas de cultura. Para corroborar seu entendimento, essa autora cita Neyt e Vanderhaeghe (2000)¹⁵⁰ que apresentam as manifestações culturais africanas como formas múltiplas, que se renovam em suas diversas manifestações.

Quantos séculos serão necessários para avaliarmos a riqueza e a fecundidade das tradições culturais africanas? Elas retornam em ondas musicais e artísticas, sob formas sempre novas e diferentes, fiéis à sua inspiração primordial (Neyt e Vanderhaeghe apud Gomes, 2003b:79).

Gomes (2003b) fazendo uma paráfrase da indagação lançada por Neyt e Vanderhaeghe, na citação anterior, traz o seguinte questionamento para o contexto educacional brasileiro:

Quanto tempo ainda esperaremos para que a escola e os educadores/as avaliem de forma séria e não essencializada a riqueza e a fecundidade da cultura negra construída no Brasil, e o seu peso na formação cultural das outras etnias? (Gomes, 2003b: 79).

O tratamento pedagógico dado à temática cultural africana impõe compromisso com uma agenda de transformação da visão limitada de suas contribuições, neste caso para a cultura brasileira, o que comumente tem se mantido centradas, por exemplo, nos aspectos alimentares, nos ritmos, crendices e superstições, ou com uma abordagem generalista do seu berço, a África. Para Serrano e Waldman (2007), para compreender a África é necessário um exercício crítico, haja vista a persistência nas abordagens estereotipadas e preconceituosas,

¹⁴⁹ Em seu artigo a autora usa o termo cultura negra como correlata à cultura africana.

¹⁵⁰ Gomes (2003b) indica: NEYT, François, VANDERHAEGHE, Catherine, (2000). A arte das cortes da África negra no Brasil. In: **Mostra do redescobrimento: arte afro-brasileira**. Associação 500 anos Brasil artes visuais. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. p. 34-97.

que foi, historicamente, construída em torno da mesma, e um dos grandes desafios é desconstruir a imagem genérica do Continente Africano.

Compreender a África é sumamente um exercício crítico. Uma das suas metas aponta para o desvendamento de realidades encobertas por mitos, ficções e imagens fantasiosas. Indiscutivelmente, ainda que existam visões estereotipadas cultivadas contra povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção da sua realidade (Serrano e Waldman, 2007:21).

A presença do legado cultural africano no contexto da cultura brasileira, ou melhor, a existência de uma cultura nacional que, também é afro-brasileira, implica em reconhecer a matriz africana como constituinte desse processo, e esse reconhecimento é pontuado por ações concretas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Nessas *Diretrizes*, fica evidenciada a importância de que as ações pedagógicas contribuam para superar estereótipos, preconceitos e racismo presentes nos espaços escolares. Logo, não basta trabalhar conteúdo cultural apartado da reflexão das relações étnico-raciais no Brasil, sob pena de tornarmos o seu estudo uma apologia à diversidade cultural e não promover as transformações desejadas.

Para Gomes (2003b), a escola é um espaço onde as representações negativas de negros e negras são difundidas, mas é neste local, também, que se podem construir representações positivas, na perspectiva de superação dos estereótipos e discriminação, afirma essa autora. O/a professor/a, nessa perspectiva crítica e de compromisso com a transformação (McLaren, 2000a, 2000b), interfere no currículo escolar, implementando práticas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural, por meio de uma abordagem que problematiza o racismo e a discriminação, produtores das desigualdades. Foi com esse olhar que nos debruçamos na análise dos relatos de práticas dos/as professores/as de Artes, para identificar se as mesmas estão comprometidas, ou não, com estes aspectos.

a) O preconceito problematizado pela via estética: contextualizações necessárias

Reconhecer exige que se questionem relações ético-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (Brasil, 2004a:12).

As abordagens de cunho generalista são recorrentes na escola, ao apresentar o continente Africano como um bloco homogêneo, apesar da diversidade ser a sua marca, tanto em termos socioculturais, geográficos como pela sua biodiversidade. Fator relevante, no relato de um professor entrevistado, é a sua **preocupação em desconstruir** essa imagem veiculada nos currículos escolares, através do exercício de contextualização crítica.

[...] você precisa contextualizar o Continente, você precisa contextualizar que são diferentes, os alunos não sabem, eles falam África como um país e não como um Continente (Entrevista nº 04, realizada em: 07/10/09).

Nessa direção, o relato seguinte descreve o trabalho desenvolvido pela professora de Artes, em parceria com outra professora de sua escola, com o intuito de apresentar o continente Africano constituído por uma diversidade de países.

Eu fiz um trabalho em parceria com a professora de Ciências, para conhecer um pouco **as culturas do Continente Africano**, nós **dividimos as salas nos países da África** e cada sala teria que pesquisar a respeito dos dados desses países. Então, eu lembro que esse trabalho culminou numa, não foi bem uma mostra de arte, mas a gente pediu pra coordenação uma sala para que a gente pudesse desenvolver esse trabalho e depois para os alunos visitarem. Cada sala os alunos teriam que fazer as pesquisas, preparar painéis com todos os dados do país, a bandeira, eu lembro que foi um trabalho bem legal (Entrevista nº 05, realizada em: 20/10/09).

Merece destaque a iniciativa pedagógica que evidencia interesse em evidenciar uma África Diversa, e dar visibilidade às suas singularidades socioculturais, o que representa um avanço em relação às abordagens totalizantes. Contudo, é conveniente pontuar que práticas comprometidas com a superação das visões essencializadas das culturas africanas, não devem se restringir à realização de pesquisas pelos alunos (Gomes, 2003b), ou que o produto dos trabalhos que culminem com exposições sobre aspectos das culturas africanas, não sejam mediados pelo exercício da contextualização, das relações com que cada grupo cultural faz entre si, e dos seus processos de interação com outros grupos culturais.

A preocupação em **problematizar o preconceito e a discriminação** ficou evidenciada, no relato que segue, onde a professora descreve o trabalho realizado com letras de música e com as obras do artista Rubem Valentim:

[...] é importante na minha visão de educadora, estar trazendo questões que estão aflorando, que estão sendo discutidas e estar levando as pessoas a pensarem nisso [...] inicialmente nós começamos a falar sobre o que é discriminação, porque que se discrimina [...]. **Muitos alunos reconheceram que tem preconceito e que realmente o que eu estava falando acontece, eles estavam se identificando com aquilo, e aí eu comecei a puxar também para a mídia, hoje em dia a gente vê na mídia muitas formas que são de preconceito**, na publicidade, né? dar uma visão geral pra eles tentarem ver, reconhecer **onde é que existem preconceitos, como nos programas de humor, nas piadas** [...] então eu comecei a trazer, a levantar todas essas questões como um ponto de partida, o que é um preconceito e onde que a gente tem, será que a gente vê? Reconhece? E todo mundo tem preconceito no fundo, porque todo mundo acha graça das piadas? eu estou falando mal do outro e ridicularizando e estou achando graça do que está acontecendo com o outro. Aí, fomos levantando essas questões. Na música, pedi para eles *pesquisarem músicas onde eles percebessem o preconceito. Eles começaram a trazer letras de rap, trouxeram depois o CD pra nós ouvirmos na sala as músicas*. Eles começaram a trazer letras de rap, trouxeram depois o CD pra nós ouvirmos na sala as músicas [...] e aí começamos a analisar: que tipo de preconceito que ele está mostrando aqui? e aqui? qual o outro? é de gênero? [...] Foi a primeira parte. Depois eu trouxe as obras de artistas e falei sobre a importância deles pra se trabalhar na cultura afro. **Rubem Valentim**, como ele trabalha muito com os símbolos, simbologias, aí eu pedi pra eles pesquisarem por que ele utiliza essas simbologias? da onde vem? Por que ele utiliza aqueles elementos? **então contextualizei, falei sobre ele, de onde ele veio, qual é sua cultura. Apresentei o vídeo, depois, mostrando, se eu não me engano era o candomblé, aí o preconceito também, porque eles falam da religião, se ouvem alguém tocando percussão, dizem: é macumbeiro!** [...] Então, da análise das obras, se eu não me engano, a gente viu essa questão dos elementos, simbologias, e através dessa leitura que a gente foi trazendo essas questões [...]. O trabalho se baseou nas obras de Valentim e sobre o preconceito [...]. **Durante o trabalho houveram comentários preconceituosos, eles reconheceram:** ah! Professora é verdade, eu sou preconceituoso, no fundo eu sou preconceituoso, porque eu assisto tal programa de comédia que eles tratam mal os homossexuais, eles falam mal mesmo dos caipiras, dos nordestinos e eu reproduzo muitas piadas que eu ouço lá, eu reproduzo, então, eu também estou discriminando. E eles começaram a se reconhecer como pessoas que tem esse comportamento, e a mídia influencia demais, né? (Entrevista nº 02, realizada em: 30/09/09).

Romper com o silenciamento em relação às questões raciais, as tensões que existem na sociedade e discutir por que isso ocorre, ajuda na reflexão, e traz para a sala de aula a possibilidade de não silenciamento, o que ajuda a desconstruir o mito do paraíso racial.

A mediação pela via da arte, em suas linguagens, fala diretamente ao campo sensorial dos alunos, o que eles veem, ouvem, sentem. Trabalhar com artistas negros e brancos, contextualizar suas obras, a influência africana sobre sua produção, a arte afro-brasileira trabalhada no mesmo plano das demais influências culturais, ajuda na superação de um olhar “daltônico” (Cortesão e Stoer, 1999).

Observamos, nos relatos indicados nos questionários, que há indicação de artistas como Rubem Valentim, Mestre Didi, Carybé, Aleijadinho, o que indica que esses professores/as estão abrindo outras “portas” para outras visibilidades estéticas e simbologias culturais.

Com o Ensino Médio eu trabalhei com as obras de **Valentim e Mestre Didi, foi um trabalho de esculturas e composição de cor e forma.** O trabalho do Rubem Valentim eles gostam muito, que está ligado com a questão religiosa, mas ele transcende isso, pra pessoa que conhece ela vai identificar algum emblema religioso, de alguma entidade, tem vários símbolos ali no meio, pra pessoa que não conhece ela vai analisar a forma, a simetria, a cor, a composição, mas está tudo ligado, mas é uma forma de você mostrar que o trabalho ele não é, **quando você fala de cultura africana a primeira coisa que vem é a “macumba”, às vezes eles têm essa visão limitada. Mas o trabalho quando mais aceito, quanto mais a escola estiver envolvida com o projeto, mas você consegue desenvolver, aliás pra qualquer tema, quando a comunidade escolar inteira se envolve você consegue ampliar.** Acho que é isso (Entrevista: nº 4, realizada em 07/10/09).

Nos dois relatos citados anteriormente, os sujeitos destacam o preconceito em relação à religiosidade de matriz africana, que adquiriu uma representação pejorativa no Brasil, e que corresponde uma dificuldade em abordar as suas manifestações, dada tamanha barreira que foi construída na sociedade brasileira, e que se reproduz na escola. No relato seguinte, a professora comenta, a partir de uma experiência pedagógica com um projeto de Artes que desenvolve em sua escola há alguns anos, com ritmos e danças da influência das culturas africanas, a reação dos/as alunos/as e os conflitos surgidos com essa visibilização em sua escola. Nesse contexto, a mesma ressalta a importância do diálogo e da mediação do/a educador/a para contextualizar os preconceitos e promover outros olhares para as manifestações culturais que se originaram a partir das contribuições dos africanos.

Sobre atitudes racistas houve sim durante esses anos todos, **em relação a cabelo**, em relação a roupa, de todos os lados que você imagina, **no começo, até as crianças reagiam com agressividade contra atitude preconceituosa. Teve um caso de um menino que, depois da apresentação, uma criança foi falar: ‘olha isso daí é macumba’, e aí o menino da percussão foi e bateu no outro que falou que era macumba.** Ele via macumba como uma coisa ruim, **depois a gente foi discuti com eles que macumba era um**

instrumento musical e porque que as pessoas colocam esse sentido pejorativo pra macumba, que está relacionado às religiões afrobrasileira e acabam fazendo um balaio de gato só, e as religiões têm espaços na televisão e que as religiões afro não tem o mesmo espaço pra poder argumentar e falar um pouco de si e quando a gente não conhece a gente fica com medo e se afasta e tem preconceito, então quando conhece é muito mais fácil de entender e então nós tivemos essas atitudes e a gente tinha que responder mesmo, **respondendo com jeito, conversando, o diálogo eu acho que sempre foi importante na sala de aula**, até pra perceber que tem que ter respeito às diferenças. **Eu acho que esse projeto contribui muito, não só na escola, mas na nossa região, porque a partir desse projeto, outros projetos nasceram em outras escolas**, outros grupos também nasceram, pessoas que iam lá na escola ver com é que era e tentar multiplicar, então foi positivo (Entrevista nº.03, realizada em 01/10/09).

Corroborando o entendimento acima, o relato seguinte de um professor, demonstra que o preconceito é o principal obstáculo para a inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas no currículo escolar, e mesmo em situações onde há apoio da equipe gestora, conforme ele pontuou nesse e em outros trechos que selecionamos de sua entrevista, fica em evidência que o sucesso da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 está condicionado à sua articulação com a *Educação das Relações Étnico-raciais*, indicadas nas *Diretrizes Curriculares*, para que as tensões causadas pelos silenciamentos em torno das questões raciais, cedam espaço aos processos dialógicos por meio da contextualização.

[...] o motivo principal do projeto foi valorizar essa identidade, primeiro conhecer, pra depois valorizar. **Então, discutir, existem as outras religiões, existem as outras culturas** e o que a gente absorveu, o que a gente tem de respeitar, **porque a idéia geral é pensar que o que não faz parte da minha cultura eu demonizo, principalmente na parte religiosa, inclusive a resistência disso até dos professores de trabalhar**, o professor que não tem a mente mais aberta pra entender uma outra cultura, ele prefere deixar esse tema de lado, não existe, né, como não existe a questão da sexualidade, como não existe outras questões, né, sociais, enfim, você passa por tudo (Entrevista: nº 4, realizada em 07/10/09).

No relato seguinte, a professora descreve a experiência desenvolvida com a análise e contextualização do filme “*Vista Minha Pele*”,¹⁵¹ conforme a sinopse,

¹⁵¹ **Sinopse:** “VISTA A MINHA PELE é uma divertida paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala de aula. Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa de estudos que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade. Maria quer ser Miss Festa Junina da escola, mas isso requer um esforço enorme, que vai

descrita no rodapé desta página. Trata-se de um curta metragem, patrocinado pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, dirigido por Joel Zito Araújo, que potencializa as reflexões e debates em torno do preconceito e racismo na sala de aula.

O filme **“vista minha pele”** foi bem interessante e cada sala reagiu de uma forma. Eu lembro de uma sala do ensino médio que eles não gostaram e isso me chamou muito atenção, naquele ano eu trabalhei com ensino fundamental e médio, sempre sétimas, oitavas séries e 1º ano do médio, eu fui observando os comentários, principalmente do ensino médio, e fui fazendo umas anotações pra depois levar para um debate. Logo no início do filme, eles não estavam entendendo muito bem, porque aquela troca de papéis e eles perguntavam; “o quê que é isso professora?”, depois eles começaram a falar: **“nossa, que povo feio!”**, eles viram a moça que ia concorrer a miss caipirinha da escola, a negra, que era ela que estava em evidência, e no filme todo mundo achava que ia ganhar. Primeiro que **eles acharam ela muito feia, eles ridicularizaram o cabelo**, então todos esses comentários que eles fizeram me chamou bastante atenção. Depois que terminou o filme, eu pedi que eles falassem o que acharam e eles alguns comentaram: será que um dia vai ser assim?, outros falaram: ai, que filme feio!, que gente feia, né. E a partir daí fomos trabalhando algumas questões relacionadas aos aspectos, como por exemplo o cabelo, a gente desconhece as questões biológicas relacionadas ao cabelo, ao nariz, então eu fui por esse caminho, tentando fazer com que eles entendessem o porquê de algumas questões, coisas que eu sei de forma superficial, não tenho muito conhecimento, mas eu acho que o pouco que soube falar pra eles foi pra que eles criassem um outro olhar, porque essas questões não são muito divulgadas, e parece que os professores de outras áreas pouco trabalham essas questões, e por conta disso esse olhar cada vez é mais negativo, e parece que é feio, que é ruim, então eu lembro que nessa sala eu fui por esse caminho. Em outras salas a gente já não percebia tanto preconceito, outros achavam difícil que um dia isso pudesse ser realidade, mas o que me chamou muita atenção **foi ainda assim foi eles enxergarem o negro de forma feia, não vê o belo do negro**, e na nossa sociedade essa questão está muito forte, está muito impregnada, não consegue ver o negro bonito e a referência que a gente tem de bonito é sempre do branco, da cultura européia, porque é isso que se ensina na escola [...] O filme **“vista minha pele”** é muito bom e **todo ano eu trabalho com ele**, e eu percebo que os impactos ainda são os mesmos, alguns não gostam, outros silenciam, eles acabam não concordando e tem, assim, opiniões diversas (Entrevista nº 05, realizada em: 20/10/09).

desde a predominância da supremacia racial negra (a mídia só apresenta modelos negros como sinônimos de beleza), a resistência de seus pais, a aversão dos colegas e a dificuldade em vender os bilhetes para seus conhecidos, em sua maioria muito pobres. Maria tem em Luana uma forte aliada e as duas vão se envolver numa série de aventuras para alcançar seus objetivos. Vencer ou não o Concurso não é o principal foco do vídeo, mas sim a disposição de Maria em enfrentar essa situação. Ao final ela descobre que, quanto mais confia em si mesma, mais possibilidades ela tinha de convencer outros de sua chance de vencer”. Fonte desta sinopse disponível em: <http://www.dialogoscontraoracismo.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=171&Itemid=28>. Acesso em: 11 de abr. de 2010. Vídeo: **Vista minha pele**. Joel Zito Araújo & Dandara Brasil, 2004.

Ficam em evidência os aspectos ligados à construção de uma imagem inferiorizada do/a negro/a, vinculada à concepção de “feio”, conceito que se estende aos aspectos de sua produção cultural. Para essa professora, trabalhar com **filmes** foi uma das formas que encontrou para sensibilizar os alunos para as questões que envolvem preconceito, e o trabalho de contextualizar a situação junto com os alunos possibilitou trazer à tona esse assunto, historicamente silenciado nos espaços escolares. Tocar nessa questão não é fácil, requer um profissional comprometido com a educação das relações étnico-raciais e que promova ações pedagógicas com foco no reconhecimento da diversidade cultural. A arte, nesse contexto, contribui para envolver as pessoas por meio do mundo simbólico, portanto, cultural.

[...] a linguagem do cinema eu acho muito forte, porque ela consegue mesmo parecer que a gente está vivendo aquela situação, então a linguagem do cinema, pelo fato de você estar ali assistindo, ela te emociona muito. Ela faz com que você crie um outro olhar. É diferente de um texto, por exemplo: você pega um texto, você lê, você explica, mas o filme ele te emociona, ele trabalha com outros sentidos [...] (Entrevista nº 05, realizada em: 20/10/09).

A construção do conceito de “beleza ideal”, tanto nas artes como em relação às pessoas, está alicerçada no modelo de “beleza clássica”, que se traduz no desejo “produzido” de ser, por exemplo, alto/a, magro/a, loiro/a de olhos azuis, dentre outros atributos físicos que são valorizados e, reiteradamente, veiculados nas mídias de forma geral, nas telenovelas, filmes, comerciais, o que ofusca outras representações fenotípicas, causando um impacto na subjetividade das pessoas que não se veem representar nas imagens veiculadas. Para Bento (2002), essa realidade é tão naturalizada, que a reação das pessoas, quando há ações afirmativas para visibilizar os “outros”, historicamente invisibilizados e excluídos das representações na cultura visual, ou dos direitos sociais básicos, é de questionamento.

Quando uma pessoa branca se detém diante de uma banca de jornal, não estranha que, das dezenas de revistas expostas, quase 100% exibam brancos na capa e com frequência no seu interior. Este contexto é supostamente natural para o observador. No entanto, quando a pessoa visualiza, na mesma banca, uma única revista com imagem de negros na capa, intitulada *Raça – A Revista dos Negros Brasileiros*, ela imediatamente reage: racismo às avessas! Uma revista só para negros? O que se observa neste episódio guarda semelhanças com a dinâmica que se estabelece no debate sobre cotas: cotas para negros e cotas para brancos. As cotas de 100%

nos lugares de poder em nossa sociedade não são explicitadas. Foram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas, e foram naturalizadas (Bento, 2005:65).

Para Gomes (2003b) uma sociedade racista se utiliza de vários meios para discriminar os sujeitos, dentre eles, destaca os aspectos corporais, que são tomados pela cultura dominante para discriminar e veicular imagens inferiorizantes, que “[...] *transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo são estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiúra*” (Gomes, 2003b: 80).

No que se refere à população negra, Gomes (2003b) destaca que o cabelo crespo, por exemplo, é um referente usado para negar a beleza ao/à negro/a. Em contrapartida, esta autora pontua que essa negação é reveladora do quanto os padrões estéticos negros estão presentes na constituição histórica e cultural do Brasil, e para corroborar seu entendimento, a mesma cita Rodrigues (1999)¹⁵², para fundamentar que “*aquilo que não quero ser é parte ‘inabstraível’ do que sou, aquilo que uma sociedade renega é intimamente integrante de si*” (Rodrigues, apud Gomes, 2003b:80). Esse aspecto está relacionado ao que Ferreira (2007:84-85) pontua em sua dissertação de mestrado, ao afirmar que “*compreender os outros é fazer com que cada um conheça melhor a si mesmo*”, visto que nossas identidades se constroem e reconstroem em relação com os outros.

O padrão estético valorizado no currículo escolar brasileiro se firmou sobre as bases da representação da cultura branca, europeia e posteriormente agregando a norte-americana. Introduzir os conteúdos das culturas de matriz africana e sua influência nas aulas de Artes corresponde romper com a exclusividade hegemônica dos padrões historicamente veiculados como a referência. A professora que narrou em sua entrevista sua experiência ao trabalhar com as representações da cultura material de matriz africana, fala do desafio que é, ao mesmo tempo, trabalhar com um conteúdo que ainda está se apropriando em sua formação e mediar as relações de estranhamento com o produto cultural, comumente classificado como feio, estranho.

¹⁵² Obra citada pela autora: RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

[...] a gente trabalhou bastante na Semana da Consciência Negra, com a máscara africana, a escultura africana, a pintura, os pintores que representaram os negros e negros que fizeram arte, que produziram foram artistas e tal, então eu ia levando pros meus alunos no dia a dia dentro da sala de aula todo esse olhar das artes plásticas africanas, sabe, porque pra eles, que estavam estudando desde a primeira série, **bem como para os professores, era um olhar enviesado mesmo, de que isso daí é feio, é estranho, então eu fui trazendo isso pra dentro da sala de aula e tentando trabalhar**, sabe, eles conhecerem, aos poucos também, por que eu não tinha, não tenho até hoje, não domino tanto conhecimento, minha pesquisa é falha ainda, mas eu **fui levando isso pra dentro da sala de aula e junto com isso a contextualização: ‘por que que isso é feio? As máscaras, as esculturas. Por que isso é arte?’** Então questionando junto, levando essa questão para as crianças. **Então eles vão começando a pensar: ‘então quer dizer que lá no Continente Africano, que são vários países diferentes, que são várias culturas, vários povos, eles fazem trabalhos com máscaras, trabalho com madeira, trabalho com barro, trabalho com ferro’.** Então assim, tirando um pouco esse preconceito, saindo um pouco fora de que arte é só aquela coisa europeia, aquela tradição eurocêntrica e tentando trabalhar isso (Entrevista nº 03, realizada em 01/10/09).

O racismo e o preconceito alimentam a invisibilidade dos sujeitos, e romper com esse círculo de exclusão e silenciamento, no campo educacional, significa assumir uma ação contra-hegemônica, certamente não livre dos conflitos de poder.

Com igual objetivo, de problematizar as questões do preconceito e discriminação, este professor desenvolveu um projeto com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, neste caso, mediado pela linguagem do **teatro de bonecos**, com apoio da **literatura infantil**:

Nesse primeiro momento a gente escolheu um dos livrinhos que chamava **A Galinha Preta**, são todas as galinhas brancas e ela era a galinha preta, e aí ela era discriminada por causa da cor, e o rei escolhia uma das galinhas pra botar os ovos pra ele, e ela botava os ovos diferentes, então ela é escolhida pra ser a galinha oficial do rei. Então nesse projeto a gente juntou, tinha a construção dos bonecos mesmo, então eles fizeram os bonecos e um dos grupos foram selecionar os alunos de cada sala para apresentar esse projeto. Então a história era voltada para a temática racial e foi um trabalho que envolveu a escola toda, o livro não foi escolhido à toa, os livros que eram trabalhados em sala e o livro do teatro, então essa primeira peça com alunos foi em cima desse livro e os próprios alunos faziam os bonecos [...] (Entrevista nº 04, realizada em: 07/10/09).

A produção na área da literatura infantil voltada para a diversidade cultural vem crescendo, e hoje já podemos encontrar muitas publicações que podem potencializar a realização dos projetos nas. Além disso, a aquisição de brinquedos que veiculem a representação fenotípica de crianças negras tem sido pauta de encontros pedagógicos, fazendo aqui referência à minha experiência como supervisora escolar, onde posso observar, embora que ainda de forma tímida, inclinação das equipes para essas questões.

No desenvolvimento de trabalhos com as **artes visuais**, por exemplo, o lápis de cor é material recorrente nas aulas de Artes, e em minha experiência, enquanto professora dessa área, não foram poucas às vezes em que ouvi entre os alunos o seguinte pedido: **“Você me empresta o lápis cor de pele?”** Qual é, portanto, a cor de pele? Para os alunos, eram as matizes cromáticas que se aproximavam de uma tez clara e rosada, e os personagens dos desenhos infantis ou juvenis, majoritariamente, eram coloridos com essa tonalidade de lápis, independentemente do seu pertencimento étnico-racial. O relato desse professor traz a questão da **identidade** como tema central, por meio do trabalho com o **autorretrato**, onde o mesmo explorou e contextualizou a questão do “lápis cor de pele”.

[...] Com os pequenos a gente fez um trabalho de **identidade**, que era **fazer um autorretrato**, então todos os alunos faziam o seu autorretrato e o meu trabalho era sair da cor do gibi, **não fazer só aquele tom de pele**, porque “cor de pele”? **Existe o lápis cor de pele?** Não. Então qual a sua pele, como você vai aproximar dessa cor? E aí, via essa variedade mesmo, não tinha essas crianças todas iguais, eles faziam o rosto deles. **E aí foi montado um painel grande e eles colaram essas carinhas todas ali**, e no meio tinha o espaço de um rosto, então eles ficavam ali, a gente tirava foto e fazia parte da finalização. Era um trabalho que era uma atividade de Artes que tinha uma função no projeto, o aluno se identificava no meio daqueles. [...] Esse é você no meio de todos os outros! Mas o aluno ele vê o trabalho dele ali, ele vê uma função, mas a ideia era desmistificar a coisa da cor e o aluno se enxergar, fazer o trabalho das cores e desenvolver (Entrevista nº 04, realizada em: 07/10/09).

b) Os processos de resistências sendo revelados: Valeu Zumbi, Valeu Luíza Mahin!

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

(Brasil, 2004a).

A história da África, contada sob a ótica dos colonizadores, aparece nos conteúdos escolares no Brasil, quando o tema a ser tratado, é o tráfico de escravos negros para outros continentes. A inserção da figura do/a negro/a, portanto, aparece nos capítulos que falam da escravidão, o que contribuiu/contribui para a construção de uma imagem inferiorizada, realçando o aspecto do trabalho escravo sob o prisma da “passividade” e “subserviência natural”, desconsiderando, portanto, os processos de resistência. No relato seguinte, o professor fala da potencialidade da lei 10.639/03 no resgate da memória e identidade da população negra.

[...] E lei, ela vem de uma luta anterior, tem esse trabalho de resgatar essa memória, não se falar da questão da África e do Negro só como escravidão, que é o ponto que é mais tratado, então é resgatar essa identidade, essa cultura, essa influência que às vezes passa despercebido (Entrevista nº 04, realizada em: 07/10/09).

Há, portanto, evidências, históricas e documentais, que revelam que os/as negros/as, que foram escravizados no Brasil, lutaram contra esse regime em diferentes frentes. Destacamos, nesse contexto, os quilombos, que representaram verdadeiros **territórios de resistência** e que, atualmente, simbolizam ícones do ideal de liberdade.

Na contramão dessas evidências, que a ideologia racista tentou ofuscar, a tradição da historiografia brasileira, veiculou/veicula a imagem do/a negro/a como “passivo” e o mecanismo de escravidão no Brasil “nem tanto cruel”, o que alimentou a base da construção do mito do paraíso racial.

Portanto, ao fazer constar, no Parecer do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, **que reconhecimento implica divulgar os processos de resistência dos/as negros/as, tanto no período da escravidão como na atualidade**, traduz a necessidade de colocar o/a negro/a como protagonista de sua história e da história do Brasil. O Movimento Negro, hoje, representa a continuidade da luta e resistência negra pelos direitos de cidadania, e a publicação da lei 10.639/03 é um exemplo concreto disso. Negar essa premissa é, no mínimo, desconsiderar a ação política dos protagonistas negros e negras, e atribuir sua publicação à mais um “ato de

bondade” do homem branco, conforme se deu por meio da ideologia construída em torno da Lei Áurea.

No campo das lutas políticas, vemos emergir, cada vez mais, a preocupação em apresentar a imagem do negro protagonizando a luta pela sua liberdade, e em desconstruir a imagem “passiva”, ainda tão presente nas mentalidades, inclusive de professores, como relata esta professora de Artes, ao falar de suas ações pedagógicas na abordagem dessa questão:

[...] eu trouxe alguns textos pra reflexão e eu percebi que a gente desconhece muito a história do negro no nosso contexto e eu lembro que **trouxe um texto falando do Zumbi dos Palmares**, que se percebe que **é um líder negro que a maioria dos professores, desconhece a trajetória** desse líder, **alguns professores**, principalmente de outras áreas, eu percebi que eles **têm um olhar para o negro de uma forma muito passiva**. Então foi muito legal, eu lembro que quando eu trouxe esse texto, deles perceberem que o negro, assim que ele chega no Brasil, **ele já se rebelou e são coisas que a gente desconhece, que a nossa sociedade desconhece, então eu lembro de uma forma muito passiva**, com aquele olhar que a mídia nos passa, com aquelas novelas como “A Escrava Isaura”. Então, eu lembro que o texto falava da trajetória do Zumbi, dos quilombos, e **foi um texto bem bacana que despertou um outro olhar pra questão do negro enquanto batalhador, que desde o começo ele foi resistente**. Então eu trouxe esses textos, trouxe um texto de **Nelson Mandela**, tanto pra reflexão como para ampliar mais o olhar e conhecer mais a história do negro no nosso país (Entrevista nº 05, realizada em: 20/10/09).

No contexto das ações implementadas pelos/as professores/as de nossa amostra, observamos que o dia 20 de novembro tem se constituído espaço para produção e reflexão do seu significado. Em que pese muitas práticas ainda se limitarem às ações pontuais, realizadas nos dias comemorativos, nem sempre se caracterizando uma ação coletiva da equipe escolar, mas de alguns professores/as, vemos com otimismo as ações que são realizadas nas escolas nesse dia, ou durante a semana, como algumas escolas fazem. Isso é pouco? Não só é pouco, como não basta. Mas queremos destacar que, se as ações implementadas nesse dia, apresentarem-se articuladas aos processos pedagógicos mais amplos e desenvolvidos ao longo do ano, esse dia representará mais do que uma “data comemorativa” esvaziada de sentido, mas se traduzirá num dia de reflexão e análise das relações étnico-raciais na sociedade, seus limites e seus avanços, e servirá também para a equipe escolar refletir sobre os seus próprios projetos na área da

diversidade cultural e suas perspectivas futuras. Além disso, a articulação das ações da escola com os acontecimentos que geralmente acontecem na sociedade nesse dia, ampliam o seu significado para além do contexto escolar, chamando a atenção dos alunos para a mobilização social em torno da figura singular de **Zumbi**, e de outros líderes da resistência negra, **incluindo nesse contexto a representação das mulheres negras**, também invisibilizadas da história de resistência. À representatividade do protagonismo negro é um capítulo que está sendo resgatado da história não contada, por isso, é importante não perder de vista a atuação das mulheres, que, dentre outras de igual relevância, pontuamos aqui a figura de **Luíza Mahim**, mãe do abolicionista Luís Gama, que se destacou como uma liderança na Revolta dos Malês¹⁵³ ocorrida na Bahia em 1835, contra a escravidão e o preconceito religioso. Assim, a reflexão sobre o nosso passado e contextualizando com os processos contemporâneos de resistência contra a opressão, constitui base para que o dia 20 de novembro se torne significativo no calendário escolar, e as práticas pedagógicas estejam comprometidas com a abordagem multicultural crítica e revolucionária (McLaren, 2000a e 2000b), onde a diversidade cultural tratada esteja comprometida com uma agenda de transformação social, para se promover a igualdade étnico-racial.

¹⁵³ Para descrever o aspecto do que representou a “Revolta dos Malês”, no contexto dos processos de resistência de negros e negras no período escravagista brasileiro, nos valem dos comentários de Santana (2009), que assim se refere: “*Malê era o nome pelo qual os africanos islamizados (muçulmanos), que eram alfabetizados em árabe, eram conhecidos na Bahia. Ao longo da primeira metade do século XIX, diversas revoltas irromperam na província sob articulação dos malês. O objetivo era além da liberdade da escravidão, uma imposição do Islã como religião oficial no reino que seria fundado em Salvador. A revolta mais famosa foi o levante de 1835, quando os malês chegaram a ameaçar o poder colonial e instituíram um quartel general na sede administrativa da cidade. Traídos, os líderes foram presos e executados e a revolta barbaramente dispersada, com diversos assassinatos de escravos e ex-escravos de origem iorubá. Luiz Gama, em suas memórias, revela que após o levante, as demais províncias do Brasil recusavam categoricamente comprar escravos de origem baiana, pois temiam que eles articulassem revoluções. O próprio Gama, quando estava em um dos mercados de escravos em São Paulo, quando criança, foi rejeitado por vários compradores, sob a alegação de que sendo baiano, podia trazer o germe da revolução dentro dele. Buscando pistas nas memórias de Luiz Gama e nas pesquisas que mostram o comportamento das mulheres negras no século XIX, é que se pode especular sobre o fato de Luíza Mahim ser uma das articuladoras do movimento male*” (Santana, 2009).

V PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): Algumas considerações, longe de serem conclusivas...

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

Paulo Freire (1998)

Apresentar considerações finais na perspectiva de um inacabamento não seria um paradoxo textual? O fato é que realizar esta pesquisa me abriu mais possibilidades, do que me fechou em conclusões, o que representa uma via possível ao abordar a temática da **Diversidade Cultural**, e considero isso bom. Principalmente porque compactuo com o que Freire (1998) descreve sobre o inacabamento do sujeito. Cortella (2006) lança mais luzes nessas reflexões, quando diz que o sujeito não nasce pronto, mas ao longo de sua vida vai se constituindo, o que significa que esse processo nos renova a cada momento e nos faz ser, no presente, sempre uma versão mais atual de nós mesmos, afirma esse autor. É imbuída desse espírito que escrevo essas considerações finais, deixando em evidência que o processo de pesquisa é um **zoom**, visto que muitas outras coisas deixam de ser visibilizadas, para que outras sejam apresentadas, na perspectiva de que os conhecimentos “circulam” e são provisórios, transformando com eles os sujeitos que os produzem. A **arte**, por ser conhecimento, tem esse caráter também, de transformar a natureza e os próprios sujeitos que a produz ou que a aprecia.

A despeito do título deste item “final” desta tese, cabem algumas considerações. **Ajuricaba** e **Zumbi**, assim como outros/as sujeitos, representam símbolos do movimento de resistência de indígenas e negros/as no Brasil, contra o poder opressor da escravização e exploração. A inclusão do “s” em seus nomes serve para pontuar o legado identitário que deixaram às gerações de brasileiros/as, que com o mesmo espírito de transgressão, não deixaram/deixam de sonhar e lutar pelos sonhos possíveis (Freire) nos dias de hoje. Suas histórias, hoje, estão sendo

revisadas e incluídas na História do Brasil, portanto, é necessário torná-las conhecidas.

Abordar, conjuntamente, duas especificidades culturais tão distintas e múltiplas é um desafio, pois falar de **matrizes culturais africanas** é falar, por si só, de uma diversidade, assim como das **matrizes culturais indígenas**. Nesse sentido, foi preciso delimitar o nosso foco, e os **estudos curriculares** ajudaram a evidenciar a **realidade monocultural e etnocêntrica** com que são formuladas as propostas pedagógicas no Brasil, onde não se observa a **diversidade cultural** como princípio articulador das práticas. Nossa tradição curricular não é democrática, porque sua **seleção curricular** privilegia certos saberes em detrimento de outros, e na **área de Artes**, os padrões estéticos se assentam em modelos monoculturais. Nesse contexto, as histórias e culturas de matrizes africanas e indígenas têm uma tradição de invisibilidade ou de sub-representação, com abordagens que reforçam estereótipos e preconceitos em torno dos sujeitos que se vinculam culturalmente às mesmas. Logo, foram essas lacunas curriculares que possibilitaram abordá-las conjuntamente nesta pesquisa. Portanto, em seu percurso estivemos **entre** essas duas perspectivas culturais, metaforicamente entre **“Ajuricaba”** e **“Zumbi”**, entre matrizes culturais indígenas e africanas, para torná-las síntese de um projeto que ora concluímos, a partir de suas representações nos currículos escolares, e mais especificamente na área de Artes.

Indígenas e negros/as comungam de um passado de opressão e exclusão social neste país, que deixou uma dívida que até hoje persiste. Os processos de **invisibilização** desses sujeitos tiveram mecanismos distintos na sociedade brasileira. Para fazer o/a negro/a “desaparecer”, a saída foi o “branqueamento” da nação; e do índio, sua “assimilação”. Esse processo de invisibilidade é decorrência da **negação de suas singularidades** e foi acompanhado pelo **silenciamento** para as questões (e tensões) étnico-raciais, e com isso, acreditou-se, e se “vendeu”, a ideia de nação harmoniosa e sem conflitos ou de uma “democracia racial”. Esse contexto, certamente, teve repercussão no sistema escolar, que por meio do seu **currículo**, oculto e exposto, reproduz os processos de invisibilidade e silenciamento em relação às histórias e culturas da população negra e indígena.

Promover a **democracia curricular** tem sido pauta dos Movimentos Negros e Indígenas, e cada um a seu modo, tem trazido para a agenda nacional as reivindicações históricas por justiça e para garantir os direitos sociais, econômicos e

culturais, por exemplo, o que tem impulsionado mudanças. Exemplo disso, já amplamente debatido nessa pesquisa, foi a alteração da LDBEN 9394/96, que incluiu as temáticas de matrizes culturais africanas e indígenas nas escolas. Hoje, o tema da diversidade cultural tem sido cada vez mais acolhido nos debates nacionais, em alguns casos é incluído nos contornos legais, o que deixa para todos nós o desafio de garantir a sua efetivação, como é o caso das leis que motivaram essa pesquisa.

Ao longo das análises dos dados da pesquisa de campo, já apresentamos as considerações focadas em cada aspecto, onde observamos que **é significativo o número de professores/as que informaram ter conhecimento da legislação**, o que indica que **o assunto é conhecido da maioria desses sujeitos**, mas os mesmos destacaram que as ações de implementação têm se configurado, em sua grande maioria, **uma ação individualizada**, variando de acordo com a inclinação do/a professor/a ou do desejo das equipes escolares. Isso representa um **desafio a ser superado e enfrentado por políticas públicas**, pois não se pode promover uma democracia curricular, somente pela via da ação individual ou da **“adesão à causa”**, como observamos que tem se dado. Embora as **microações afirmativas**, na perspectiva de Jesus (2009) sejam de relevada importância para garantir que o assunto não caia no esquecimento total, é necessário pontuar os níveis de responsabilização, para que não se restrinjam às ações dos/as professores/as.

Em nossa pesquisa encontramos práticas diferentes e com ênfases diversas. Com exceção de um projeto que é desenvolvido de forma mais sistemática numa escola da Vila Curuçá, as **ações pontuais e esporádicas** são uma marca que permeiam as práticas com as questões da diversidade cultural com foco nas matrizes africanas e indígenas, o que não lhe tira o valor de suas realizações. Há o indicativo de que as ações começam a trazer o componente étnico-racial como um vetor importante e tangente na implementação dos trabalhos, o que se verifica quando observamos ser pontuada a preocupação em **não veicular imagens estereotipadas** de indígenas e negros/as, em pontuar a realidade multicultural da sociedade brasileira, com a **problematização do racismo e do preconceito** como elemento que tangencia a mediação feita entre a **arte e a sua contextualização**.

Os/as professores/as demonstraram interesse em querer trabalhar com essa temática, em aprender mais e em criar os seus espaços de realização nas escolas,

apesar das limitações impostas, da falta de formação específica, material e articulação da equipe. Observamos, também, uma avaliação positiva por parte dos mesmos, que foram unânimes em informar sua satisfação e crescimento pessoal e profissional com o trabalho, que em alguns casos, também indicam o impacto no cotidiano das suas escolas e a necessidade de melhoria dessas práticas, conforme os relatos que selecionamos para corroborar nossas reflexões.

Foi bom pra perceber que eu preciso melhorar em algumas coisas, mas **foi muito significativo poder trabalhar com coisas que são diferentes das que são padrão**, trabalhar a arte mais acadêmica, a arte que é mais convencional, que todo mundo espera fazer, como uma Tarsila do Amaral, e derrepente, ir lá na história indígena e ver que aquilo também pode fazer parte do cotidiano da sala de aula (Entrevista nº 01, em 22/09/09).

Acho que o **projeto foi interessante**, foi legal porque **eles se envolveram**, consegui trazer a maioria da sala e pra mim enriqueceu, **você está sempre aprendendo**, como eu falei, você leva uma proposta você está ouvindo o que o outro pensa também e muitas vezes muda a sua forma de pensar, **porque eu não estou levando toda certeza, estou levando incertezas também**. Aprendi muitas coisas com eles e também falta um pouco de tempo pra estar correndo atrás, conhecendo um pouco mais essas leis, estar levando um trabalho em cima dessas leis (Entrevista nº 02, em 30/09/2009).

Eu cresci demais, agente aprende que tem preconceito, todo mundo tem preconceito e aí a gente vai caminhando, vai convivendo com eles e percebe que é necessário desconstruí-los e eu acabei sendo uma referência, se você chegar lá na escola as pessoas que me conhecem sabem que eu desenvolvo esse projeto que é pra além dos muros da escola e que **por mais que eu saia de lá e vá pra outro lugar, eu vou continuar levar esse trabalho que está dentro de mim, cresci muito** (Entrevista nº 03, em 01/10/2009).

O resultado a gente via nas discussões dos alunos, quando o aluno começa a se perceber como parte de um grupo, ele saber que não pode ofender, se a gente for analisar os termos que eles usam, são difundidos pelos pais, sociedade, como chamar de macumbeiro ou os xingamentos, enfim, até as nossas frases comuns com “a coisa está ficando preta”, isso tudo vem enraizado e **tirar isso dos professores e dos alunos é difícil, né, mas não é impossível você implantar essa ideia**. Dalí pra frente pode ser que faça diferença para aquele grupo que viu, então, a dificuldade maior é você fazer um trabalho sozinho mesmo, quando você está nesse coletivo o trabalho difunde muito mais (Entrevista nº 04, em 07/10/2009).

A avaliação que eu faço do trabalho que foi desenvolvido na escola, foi um trabalho que não foi só eu, e **eu faço uma avaliação positiva**, lógico que qualquer trabalho que a gente venha desenvolver na

escola numa perspectiva de ampliar o repertório do aluno, ele é válido, **mas é claro que esse trabalho precisa aprimorar, eu tenho clareza disso, que a gente precisa se planejar melhor, cuidar mais da questão da formação, não deixar que a gente realize só esses trabalhos em épocas pontuais**, que ao longo do ano a gente consiga desenvolver essa temática em todas as linguagens, principalmente da arte, que a gente trabalhe na dança, na música, nas artes visuais, faça um trabalho mesmo de resgatar o produto cultural que o negro desenvolveu e desenvolve ao longo da nossa história. **Eu tenho um plano B, que é procurar me aprofundar mais nessas questões e procurar crescer pra que eu possa desenvolver aulas mais significantes, porque a questão do afro está muito esquecida.** O que foi mais significativo pra mim foi a **ampliação do meu repertório, porque assim, eu também, enquanto professora, eu desconhecia algumas coisas**, então a formação foi muito significativa pra mim, porque essas questões me incomodavam e eu trabalhava de forma muito intuitiva, então a formação foi significativa. O filme “**vista minha pele**” é muito bom e todo ano eu trabalho com ele, **e eu percebo que os impactos ainda são os mesmos, alguns não gostam, outros silenciam, eles acabam não concordando e tem, assim, opiniões diversas** (Entrevista nº 05, em 20/10/2009).

O que é mais significativo é ver a diferença que eu vejo nas produções deles, nos diálogos que eles têm comigo, acho que isso é o mais significativo, de não esperar e acontecer, do inesperado, até pra mim é uma descoberta quando eles trazem uma coisa depois que aconteceu aquilo teve uma repercussão, teve alguma coisa que eles descobriram e trouxeram livros ou dizer: **‘olha professora, aquilo que a senhora falou eu vi numa exposição, eu vi esse quadro aqui tem tudo a ver com aquilo que a senhora disse’**, isso é o mais significativo assim e eu aprendo também. **Eu sinto que todo o tempo eu estou crescendo, eu sinto que eu não estou fazendo ainda o final, apesar de estar pertinho de me aposentar, mas eu quero ter sempre esse sangue novo**, sempre estar começando, eu gosto do que eu faço, é um trabalho que eu me realizo, coisas que eu descubro, coisas que eu vou pesquisar eu estou estudando também, então esse é o meu crescimento, eu **não gosto de me sentir que já fiz muita coisa, eu estou fazendo sempre coisas novas [...]** (Entrevista nº 06, em 06/11/2009).

Eu acho que eles ficam bem interessados, pois no final da aula vem muitos alunos e dizem: **Ó, professora, valeu, gostei muito dessa aula.** Isso pra mim é gratificante, **pois é o meu primeiro ano como professora, pra mim é mais do que um elogio** (Entrevista nº 07, em 11/12/2009).

As dificuldades não foram impedimentos para que esses/as professores/as trabalhassem com os conteúdos culturais, numa perspectiva comprometida com a superação de estereótipos e preconceitos, indicando atenção no trato com estas questões nas aulas. Também reconhecem a necessidade de melhorar as ações,

para que não sejam realizadas em momentos esporádicos no currículo escolar, o que certamente não está somente nas mãos desses profissionais, e **requer uma articulação da escola para que a diversidade se constitua, de fato, um princípio curricular que faça parte do seu projeto pedagógico, e não somente das ações focadas de alguns educadores**. Conforme citou uma professora em um dos relatos acima citados, para descrever como se sentiu com a realização do seu projeto, a mesma comentou: ***“por mais que eu saia de lá e vá pra outro lugar, eu vou continuar levar esse trabalho que está dentro de mim, cresci muito”*** (Entrevista nº 03, em 01/10/2009). Fiquei imaginando como ficariam as ações nas escolas, **com a saída** dos/as professores/as que têm implementado as suas **microações afirmativas** e por certo elas “não ficariam”, pelo menos nessa área, pois está centrado no **sujeito individual** (eu) e não no **sujeito coletivo** (nós).

As práticas implementadas não se configuram uma ação da escola, mas de alguns arte/educadores, comprometidos com a superação de um currículo artístico que tradicionalmente tem valorizado os cânones da arte europeia e também da norte-americana, abordando as representações das culturas de “outros” povos de forma “primitiva”, “folclórica”, um artefato do passado, negando-lhes seus processos e dinâmicas culturais específicas.

Chamou nossa atenção que, ao final da maior parte das entrevistas, quando já não estava mais sendo gravado, o comentário comum de alguns sujeitos, no sentido de indicar certa dúvida **se a sua prática iria contribuir e ajudar em minha pesquisa**, pois a consideravam “muito simples”. Estamos sempre querendo fazer o melhor, e nessa tentativa vamos nos esquecendo de olhar para o percurso trilhado e de acreditar que as iniciativas já implementadas fazem diferença. Talvez, o reconhecimento das contingências limitadoras, como a desarticulação do trabalho na escola, as iniciativas, quase sempre isoladas, a falta de maior domínio do conhecimento sobre o assunto, ajude a se construir uma percepção que iniba a ampliação desse olhar para a sua prática, e até provoque desânimo, o que, também, foi evidenciado nos relatos.

E o que acabou acontecendo até hoje? A **gente às vezes perde a motivação**, você muda de escola, no Estado até que eu estou mais tempo na mesma escola, **mas é um tema difícil, e então a gente acaba desenvolvendo algumas ações pontuais** enquanto professor, e é isso (Entrevista nº 05, em 20/10/2009).

Então é bem complicado, **o cotidiano é desgastante** e acaba se sobrepondo às suas vontades de fazer um trabalho bom, porque em **muitas vezes os processos são interrompidos**, então, **às vezes, você tem no início do ano tempo de preparar um projeto, que vai ser desenvolvido na escola e às vezes isso se perde no decorrer do ano**, outras coisas vão acontecendo, se **sobrepondo àquilo**, e quando você vai ver aquilo se perde, tanto os projetos que tem a ver com a própria disciplina dentro da escola, como projetos até culturais e de formação e pedagógicos, **o negócio vai como se fosse se esfarelado assim, e lá no final você tem que fechar a nota, ver quem passou, quem não passou e daí a coisa já se esvazia** (Entrevista nº 01, em 22/09/09).

Podemos encontrar nas escolas muitas possibilidades de criação, mas também muitos discursos negativos que impedem que as coisas aconteçam, pois as demandas cotidianas que se impõem para as equipes têm impacto na ação docente. Por isso, realizar essas **microações pedagógicas** representa conquista no campo pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa. Mas, para que se supere a fase do **“se é para fazer, então, é melhor que o outro faça”**, há necessidade de promoção de políticas públicas voltadas para a realização de trabalhos nas escolas, em consonância com os marcos normativos, que se invista na aquisição de materiais pedagógicos para mediar a ação docente e na **formação dos profissionais**, para subsidiar as equipes escolares na realização dos seus projetos. Quando se fala em **formação dos profissionais da educação**, está se entendendo de **toda a equipe escolar**, o que significa porteiros, diretores/as, professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, secretários/as, merendeiras, enfim, todos os sujeitos envolvidos nas relações étnico-raciais e na cultura escolar. É necessário repensar e avaliar o modelo de formação que comumente é oferecido aos professores/as, para que não se limitem ao contexto externo à escola, onde comumente só “alguns” professores/as participam, considerando, ainda, nesse processo, que muitas vezes as vagas são limitadas, o que dificulta a ampla participação. Além do mais, não se tem a garantia de que tenha repercussão no cotidiano das escolas, e, assim, acabam mais potencializando as ações isoladas dos sujeitos que participam e não articulam projetos coletivos. Entendemos que os horários de formação instituídos nas escolas e suas reuniões pedagógicas e de planejamento, sejam espaços que precisam ser potencializados, envolvendo toda a comunidade nas discussões, e nesse contexto seja construído o seu projeto curricular, na **ação/reflexão/ação**

(Freire, 1987), numa perspectiva multicultural crítica e emancipatória, para possibilitar a própria transformação da cultura escolar (Banks, 2006).

Assim, cada um, em suas esferas de competências específicas, **deve assumir o compromisso na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares já citadas**, dialogando com a produção teórica já realizada e com as práticas já implementadas pelos professores/as e equipes, verificar os avanços já conquistados e as lacunas que precisam ser preenchidas. Conforme comentam Gomes e Silva (2006):

[...] as escolas, os educadores e educadoras que, no seu cotidiano profissional lutam para desenvolver projetos, experiências e atividades pedagógicas em prol da diversidade deveriam ser levados mais a sério pelos centros de formação de professores e pelas secretarias de educação. Quem sabe, em vez desses últimos proporem currículos multiculturais de cima para baixo, eles poderiam antes mapear, conhecer e dialogar com as escolas e/ou coletivos de professores/as que já aceitaram o desafio de construir e implementar propostas voltadas para uma pedagogia da diversidade e assim construir uma proposta mais coletivas (Gomes e Silva, 2006:23).

Somente uma ação articulada pode alavancar esse processo, considerando que **as necessidades são urgentes e o fazer é um processo demorado** e, conforme indica o Parecer que institui DCNs, esse fazer “*depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações Étnico-raciais não se limitam à escola*” (Brasil, 2004a).

A perspectiva trazida pelo Plano Nacional de Implementação das DCNs aponta para os **níveis de responsabilização** de suas ações, o que indica um caminho, mas que para tal, precisa ser assumido nas políticas públicas das redes de ensino. Do contrário, as ações continuarão a ser produzidas ao “sabor dos desejos” e do compromisso individual de alguns sujeitos.

Em contrapartida, as ações pedagógicas que têm esse propósito merecem ser valorizadas, visibilizadas e divulgadas **para evidenciar uma realidade possível** em conformidade com os princípios normativos, e mais que isso, **com os princípios éticos e estéticos. Dar visibilidade às mesmas é uma forma de contrapor-se aos argumentos ceticistas**, que impedem de ver a realização de ações

pedagógicas de caráter instituinte, cujos atores são professores e professoras de escolas públicas.

[...] Essa prática me proporcionou isso, esse trabalho, que é um trabalho diferenciado na Rede sim, não dá pra negar. **Mas eu percebo que, por exemplo, as instituições que trabalham com essa temática elas estão ainda muito atrás das pessoas que fizeram essa pesquisa científica, entendeu?** mas eu acredito que poderia ser muito mais valorizado, porque **o que as pessoas estão fazendo na teoria, nós já experimentamos, estamos fazendo na prática e se a prática não tiver importância, como é que tem mudança também**, se a gente fica só no campo das idéias, então eu acho que falta um pouco isso [...].Essa lei veio endossar todo esse trabalho que a gente vinha fazendo [...] porque esse projeto está caminhando nesse sentido mesmo, a gente tem feito isso mesmo, tem que valorizar, tem que respeitar, [...] e eu acho importante até o seu trabalho, pesquisando nessa área, pra mostrar as práticas, mostrar um pouco as coisas que vem acontecendo, **que as coisas vêm tendo resultado e que a escola pública não é só giz e lousa, ou só violência, só agressão, só bullying, não é só isso não, tem muito mais e a gente está escrevendo a nossa história, na Vila Curuçá** (Entrevista nº 03, realizada em: 01/10/09).

Nosso estudo aponta para a **necessidade de se ter ações articuladas em seus diferentes níveis de responsabilização**, sem as quais os processos de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, não irão superar a “fase do reconhecimento” para promover a “fase do avanço”, conforme aponto Rocha (2009). Portanto, sem desconsiderar essa necessidade, evitamos limitar o nosso olhar para o não dito e para o não feito, discursos carregados de generalidades e de nenhuma singularidade. Preferimos lançar o nosso olhar para o não revelado, para perceber o **caminho das possibilidades, das microações afirmativas** cotidianas (Jesus, 2009), que certamente é atravessado por dificuldades e ambiguidades, como “a *pedra no meio do caminho*”, poetizado por Carlos Drummond de Andrade, mas que também revelam saberes e fazeres, na construção de outro **paradigma curricular, mais ético, estético, possível...**

São Paulo, de uma quase primavera de 2010.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Claudete. **Negros: o Brasil te deve milhões! 120 anos de uma abolição inacabada**. São Paulo: Scortecci, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino e JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática Pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANDRÉ, João Maria. Identidade(s), multiculturalismo e globalização. Comunicação apresentada no painel **Multiculturalismo, Globalização, Actualidade**, XX Encontro de Filosofia, A Filosofia na Era da Globalização, Coimbra, 2006. Disponível em: <[http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/JMAAndreIdentidade\(s\)_Multiculturalismo.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/JMAAndreIdentidade(s)_Multiculturalismo.pdf)>. Acesso em: 4/8/2007.

APPLE, Michel W. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinícius Figueira, 3ª edi., Porto Alegre: Artmed, 2006a.

_____. Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo. **Pátio Revista Pedagógica**. Currículo: que pessoas queremos formar? Ano X, nº 37, p. 12 – 15, fevereiro/abril, 2006b.

ARAÚJO, Márcia e SILVA, Geraldo da. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse(org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2005 (Coleção Educação para Todos).

ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença**. Brasília: Ministério da Educação (MEC/SECAD); UNESCO; LACED)/Museu Nacional, 2006 (Coleção Educação para Todos Vias dos Saberes, n. 3).

ARBACHE, Ana Paula R. Bastos. **A política de cotas raciais na universidade brasileira: um desafio ético**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BANKS, James A. **Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos**. Cadernos PENESB – periódico do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira – FEUFF, n. 7, p. 14 – 40, Niterói, RJ: 2006.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 4ª edição, São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. A multiculturalidade na educação estética. **Cadernos Temáticos de Formação I: leitura de mundo, letramento e alfabetização – diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade** nº 1, p. 21-23, São Paulo: SME/DOT, 2003.

_____. Alex Flemming: identidade e conflito. **Revista Museu**. 2004. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=4100>. Acesso em: 20 de jul. de 2009.

_____. Arte, Educação e Cultura. 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Acesso em 02 de ago. de 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e Poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2005 (Coleção Educação para Todos n. 5).

BLAUTH, Lurdi. Arte e ensino: uma possível educação estética. In: ORMEZZANO, Graciela (Org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 41 – 49, jun, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOGDAN, Robert Charles e BIKLEN, Sari Knoupp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, Antonio. Globalização cultural: Identidade, cidadania e multiculturalismo. **Pátio Revista Pedagógica**. Identidades educacionais: o global e o local. Ano VII, n. 28, p. 8 – 12, novembro 2003 / janeiro 2004.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1986.

CÂMARA, Michelle Januário e MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A socialização da arte: teoria e prática na América latina**. Tradução de Maria Helena R. da Cunha e Maria Cecília Queiroz M. Pinto. 2ª ed., São Paulo: Cultrix, 1984.

CANDAU, Vera. M. F. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. F. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 25 de nov. de 2009.

_____. (Org.) **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

_____. (coord) et al. **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, Conhecimento e Cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CANEN, Ana. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. **Cadernos PENESB**, periódico do programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira – FEUFF, n. 3, p. 65– 77, Niterói, RJ: 2001.

CANEN, Ana e OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.21, pp. 61-74. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em 23 de mar. de 2007.

CAPANEMA, Andrezza. Além de duas caras. “ainda temos a corrente presa ao pescoço”. **Jornal da Tarde**. Caderno Variedade/1C. São Paulo, 13 de dez. 2007.

CARVALHO, Edgard de A. **Polifônicas idéias: antropologia e universalidade**. São Paulo: Ed. Imaginário, 1997.

CASALI, Alípio. Ética na interculturalidade como vetor de comunicação para a sustentabilidade de organizações. In: KUNSCH, Margarida Maria K. e OLIVEIRA, Ivone de Lourdes (Orgs.). **A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações**. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2009 (Série Pensamento e Prática, v. 2).

CASHMORE, Ellis (*et al.*). **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução: Dinah Kleve. São Paulo: Summus/Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP: Contexto, 2000.

_____. Introdução. In: **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CELANI, Renata. **Mais que abolição, além da oca**. Publicado em 20/11/08. Disponível em: <https://docs.google.com/View?docid=dgx3c728_88g7wbhkf3>. Acesso em: 12 de jun. de 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** Provocações Filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORTESÃO, L e STOER, S. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro, 2ª ed., Bauru: EDUSC, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, jul./2002, nº 116, pp. 245-262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2007.

_____. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205 – 222, dez, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil e FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr/jun, 2009.

DATAFOLHA/Folha de São Paulo. **Racismo Cordial: A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2005 (Coleção Educação para Todos).

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, F. de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Possibilidade para entender o currículo escolar. **Pátio Revista Pedagógica**. Currículo: que pessoas queremos formar? Ano X, nº 37, p. 08 – 11, fevereiro/abril, 2006.

FERREIRA, Geraldo Veloso. **Educação Escolar Indígena: As práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM)**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da Língua Portuguesa**, 7ª edição. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma**

prática reflexiva. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, 2009.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha e OLIVEIRA, João Pacheco. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação (MEC/SECAD); UNESCO; LACED)/Museu Nacional, 2006 (Coleção Educação para Todos n. 13, série Vias dos Saberes, n. 2).

GADOTTI, Moacir. **Notas sobre a educação multicultural.** 1992. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigoslt0022/Notas_sobre_educ_multicultural.pdf>. Acesso em: 20 de jul. de 2009.

_____. Da palavra à ação. In: **Educação par todos: avaliação da década.** Organização CENPEC, Brasília: MEC/INEP, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-racial. In: RAMOS, Marise Nogueira *et al.* **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003a.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação.** n. 23. p. 75 – 85, maio/jun/jul/ago, 2003b.

_____. (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2005 (Coleção Educação para Todos n. 5).

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (Orgs.). O desafio da diversidade. In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos**. 4ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte**. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

HAAG, Carlos. Diversidade Brasileira: Censo 2010 vai revelar quantos povos e línguas indígenas existem no país. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 173, p. 86 – 89, julho/2010. Artigo Disponível em: <<http://www.revistapesquisa.fapesp.br/pdf/173/086-089-173.pdf>>. Acesso em: 29 de jul. de 2010.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na Pós - Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio: DP&A, 1997.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IANNI, Otávio. **Escravidão e Racismo**. 2ª ed. revista e aumentada. Editora Hucitec, São Paulo: 1988.

JESUS, Regina de Fátima de. **Práticas Pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas**. 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT21-5231--Int.pdf>>. Acesso em: 7 de fev. de 2010.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2002.

LARAIA, Roque. **Cultura: Um conceito antropológico**. 6ª edição. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro: 1992.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO; LACED)/Museu Nacional, 2006 (Coleção Educação para Todos n. 12, série Vias dos Saberes, n. 1).

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAMBERTI, Sergio. Brasil, mostra a tua cara. In: **Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares**. 2ª ed. São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Ministério da Cultura, 2006.

MASON, Rachel. Arte-Educação multicultural e reforma global. **Pro-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP**. Vol. 10, n. 3 [30], p. 7 – 19, nov. 1999.

_____. **Por uma arte-educação multicultural**. Tradução de Rosana Horio Monteiro; revisão técnica de Ivone M. Richter. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MCLAREN, Peter. A luta por justiça social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. **Pátio Revista Pedagógica**. Pluralidade Cultural: A diversidade na educação democrática. Ano 2, n. 6, p. 9 – 11, Agosto/Outubro 1998.

_____. **Multiculturalismo crítico**. Tradução: Bebel Orofino Schaefer. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000a (Coleção Prospectiva, vol.3)

_____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In **Currículo, Cultura e Sociedade**, São Paulo: Cortez, p. 7-37, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez., 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_08_antonio_flavio_barbosa_moreira.pdf>. Acesso em: 18 de mai. de 2008.

_____. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2003 (coleção magistério: formação de professores e trabalho pedagógico).

MOURA, Glória. Negro, sociedade, constituinte. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 2 [2], p. 64 – 68, abr/jun., 1988.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira (*et al*). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

OLIVEIRA, Sílvia Maria de. Movimento indígena e educação intercultural. **Pátio Revista Pedagógica**. Pluralidade Cultural: A diversidade na educação democrática. Ano 2, nº 6, p. 16 – 20, ago./out., 1998.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 8ª reimpr. da 5ª ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 2ª edição. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PASSOS, Joana Célia dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. **Multiculturalismo e a pedagogia multirracial e popular**. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002 (Vol. 8 Série Pensamento Negro em Educação).

PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2005 (Coleção Educação para Todos n. 5).

PUCETTI, Roberta. Arte na diversidade: da função à inclusão. Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (15: 2004: Rio de Janeiro, RJ) XV **CONFAEB, 2004: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. – Rio de Janeiro: FUNARTE: Brasília: FAEB, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de C. Pereira, 7ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986 (Coleção educação contemporânea).

QUADROS, Waldir. Gênero e raça na desigualdade social brasileira recente. **Estudos Avançados**. [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 95-117. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a10v1850.pdf>>. Acesso em: 24 de jun. de 2010.

REIS, J.J. Aprender a raça. In: **Veja**, edição especial: 25 anos - reflexões para o futuro. São Paulo: Editora Abril, 1993.

RICARDO, Carlos Alberto. “Os Índios” e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil. IN: GRUPIONI, Luís D. Benzi e SILVA, Aracy Lopes (org.). **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3ª edição. São Paulo: Global; Brasília: MEC; UNESCO, 2000.

RICHTER, Ivone Mendes. A multiculturalidade no ensino da arte e sua influência na leitura dos códigos estéticos. **Pro-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp**. Vol. 10, n. 3 [30], p. 30 – 36, nov., 1999.

_____. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da Rocha. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná, 2006.

ROCHA, Edmar José da e ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.132, pp. 759-799. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a1237132.pdf>>. Acesso em 3 de fev. de 2010.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educ. Pesquisa*. 2003, vol.29, n.1, p. 125-146.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SALES JÚNIOR, Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 18, n. 2, p. 229-258, nov. 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTANA, Andréia. **Luiza Mahin e a Consciência Negra**. Publicado em 19/11/2009. Disponível em: <<http://conversademenina.wordpress.com/2009/11/19/luiza-mahin-e-a-consciencia-negra/>>. Acesso em: 02 de ago. de 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (Coleção estudos culturais em educação).

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília, MEC/SECAD, 2005 (coleção educação para todos).

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: A temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da e VIDAL, Lux. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: Arte e cultura material. IN: GRUPIONI, Luís D. Benzi e SILVA, Aracy Lopes (org.). **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 3ª edição. São Paulo: Global; Brasília: MEC; UNESCO, 2000.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica: breve histórico. In: RAMOS, Marise Nogueira (*et al*). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003a.

_____. Ação afirmativa para negros(a) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **educação e Ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: INEP, 2003b.

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade etno-cultural na escola básica. **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II**. Florianópolis/SC: Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002 (série pensamento negro em educação).

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2ª ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Ronald A. da. Apresentação. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **educação e Ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: INEP, 2003.

SOUZA, Marinês V. de, **A disciplina de Arte no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries e ensino médio: um estudo dos documentos legais e da prática pedagógica do professor** Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) UNIMARCO, 2002.

SOUZA, Rosa Fátima de. Currículo e conhecimento: a contribuição das teorias críticas. **Revista de Educação**. Publicação do Sindicato dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP. 2ª edição, nº 10, p. 17-20, maio, 1999.

TERENA, Marcos. Posso ser o que você é, sem deixar de ser quem sou! In: RAMOS, Marise Nogueira (*et al*). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Tradução de Modesto Florenzano. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

TRALDI, Daniela. **Povos indígenas vivem em condições alarmantes, afirma ONU (Português Brasil)** – Rádio ONU em Nova York, em 15/01/2010. Reportagem: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (Unic-Rio). Disponível em: <<http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/detail/175112.html>>. Acesso em: 08 de jul. de 2010.

VAZ, Fábio Monteiro. **A desigualdade de rendimento do trabalho segundo a PNAD de 2007. IPEA** – Mercado de Trabalho, [37], nov. 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/boletim_mercado_de_trabalho/mt37/mt37a/07_A_desigualdade_de_rendimentos.pdf>. Acesso em 24 de jun. de 2010.

VELTHEM, Lucia Hussak van. Arte indígena: referentes sociais e cosmologicos. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Índios no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Global Editora, 2000.

FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Decreto Federal s/n**, de 20 de novembro de 1995, que institui Grupo de Trabalho Interministerial, com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra, e dá outras providências. Alterado pelo Decreto Federal s/n, de 13 de junho de 1996.

_____. **I Programa Nacional dos Direitos Humanos - I PNDH**, 1996a. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>>. Acesso em: 26 de jun. de 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996b.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 14, de 14 de setembro de 1999. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999. **Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. Brasília, 1999b.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2000: características gerais da população – resultados da amostra**, Rio de Janeiro, 2000.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal 10.172**, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Decreto Federal nº 4229, de 13 de maio de 2002, que dispõe sobre o **II Programa Nacional dos Direitos Humanos - II PNDH**, 2002a Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/ii->

programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-2002.html>. Acesso em: 26 de jun. de 2010.

_____. **Decreto Federal nº 4228**, de 13 de maio de 2002, que institui no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa de Ações Afirmativas e dá outras providências, 2002b.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003a.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, n. 07, ago. 2003b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD_CHAVE=1976>. Acesso em 02 de jul. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 10.678**, de 26 de maio de 2003, Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, 2003c.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena. **Parecer CNE/CP n. 3**, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 01**, de 31 de janeiro de 2006. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 2006.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal n. 11.645**, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”. Brasília, 2008a.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Rio de Janeiro, vol. 29, 2008b.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **PNAD 2008: primeiras análises – educação, gênero, migração**. Comunicado da presidência n. 32, Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/09_10_07_ComunicaPr esi_32_PNAD2008_educacao.pdf>. Acesso em: 06 de jul. de 2010.

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **PNAD 2008: primeiras análises – demografia, trabalho, previdência**. Comunicado da presidência n. 31, Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/comunicado_presidencia/09_10_01_ComunicaPr esi_31_PNAD2008_trabalho.pdf>. Acesso em: 06 de jul. de 2010.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009c. Disponível em: <<http://www.portaldaigualdade.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 13 de jul. de 2009.

_____. **III Programa Nacional dos Direitos Humanos - III PNDH**, 2009d Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Direitos-Humanos-no-Brasil/>>. Acesso em: 26 de jun. de 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010. **Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010b.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. 2010c, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo2010/questionarios.php>>. Acesso em: 02/08/2010.

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: exercitando a definição de conteúdos e metodologias**. Publicação institucional.

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. XII Conferência Ibero-americana de Ministros de Cultura. **Relatório: Programa de Educação Artística, Cultura e Cidadania: a educação que queremos para a geração dos bicentenários**, 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/xiicic/Educacion_Artistica_pt.pdf>. Acesso em 24 de jul. de 2010.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Convenção 100 sobre igualdade de remuneração** (1951). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Convenção 111 sobre a Discriminação em Emprego e Profissão** (1958). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Convenção n. 169, relativa aos povos indígenas e tribais em países independentes** (1989). Disponível em: Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança** (1959). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial** (1965). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher** (1967). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração de Estocolmo sobre o meio ambiente humano** (1972). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes** (1975). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher** (1979). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança** (1989). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos – Jomtien** (1990). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento** (1992a). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Água** (1992b). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo

/USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. *Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas* (1992c). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos** (1993). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial* (1994). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração de Pequim. Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz** (1995). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Protocolo de Quioto à Convenção – Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima** (1997). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** (1999). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração de Dakar – Educação para Todos** (2000). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **III Conferência mundial de combate ao racismo, Discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Declaração de Durban e plano de ação – 2001**. São Paulo: Secretaria de Participação e Parceria. Coordenadoria dos Assuntos da População Negra – CONE. Imprensa Oficial.

_____. 2010. **State of the World's Indigenous Peoples**. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/en/sowip.html>>. Acesso em: 26 de jul. de 2010.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino** (1960). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo

/USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais** (1978). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação** (2001). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial** (2003). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Convenção Sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais** (2005). Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo /USP – Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em 26 de jun. de 2010.

_____. **Primeira Conferência Mundial sobre Educação Artística** (2006). Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39673&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Acesso em 24 de jul. de 2010.

_____. **Segunda Conferência Mundial sobre Educação Artística** (2010). Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39674&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso em 24 de jul. de 2010.

APÊNDICE A

Carta aos Diretores/as de Escola

Prezado/a Diretor/a:

Sou aluna do curso de doutorado em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde estou realizando um projeto de pesquisa intitulado **“Currículo e Diversidade Cultural: Um estudo do ensino das culturas afro-brasileira, africanas e indígenas na disciplina de Artes em escolas públicas de São Paulo”**¹⁵⁴. A referida pesquisa tem por objetivo investigar as práticas que estão sendo realizadas com as temáticas das Culturas Afrobrasileira e Indígena **no âmbito da área de conhecimento de Artes**.

Minha pesquisa encontra-se na fase de investigação de campo, que corresponde a aplicação de um questionário para o professor de Artes responder, sendo que será garantido sigilo de nome, instituição e rede de ensino, visto que nosso objetivo é coletar dados da prática através da opinião do professor, independente da escola onde esteja atuando e/ou da rede de ensino. Nesse sentido, vimos por meio deste, solicitar sua colaboração no sentido de divulgar o questionário em anexo aos **professores de Artes** de sua instituição, e após esse processo, **pedimos a gentileza de devolvê-lo(s), no mesmo envelope, até _____/06/09, aos cuidados de _____, na DRE/_____.**

Contando com a anuência de Vossa Senhoria à minha solicitação, aproveito o ensejo para reiterar-lhe os protestos de estima e consideração, colocando-me à disposição para troca de experiências.

Atenciosamente,

Marinês Viana de Souza
marines.souza@ig.com.br

¹⁵⁴ Título posteriormente alterado para: **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): Currículo e Diversidade Cultural. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas de São Paulo.**

APÊNDICE B

Questionário da Primeira Fase da Pesquisa de Campo

Caro/a Professor/a de Artes:

Sou doutoranda do curso de Educação: Currículo, na PUC/SP, e estou realizando uma pesquisa intitulada “**Currículo e Diversidade Cultural: Um estudo do ensino das culturas afro-brasileira, africanas e indígenas na disciplina de Artes em escolas públicas de São Paulo.**”¹⁵⁵ Na certeza de não poder realizá-la sem a sua ajuda, gostaria de convidá-lo/a a responder o questionário a seguir e que as informações solicitadas sejam completas e fidedignas.

O presente questionário corresponde à fase inicial da pesquisa. Se você não se importar em identificar-se, isso poderá ser útil para a pesquisa posteriormente, mas se preferir pode não se identificar.

Desde já agradeço a sua contribuição.

Obrigada,

Marinês de Souza
marines.souza@ig.com.br

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Idade: _____ anos.

3. Qual é a cor da sua pele? _____

4. Indique a sua habilitação cursada na graduação:

Artes Plásticas

Música

Dança

Teatro

Desenho

Outra. Especifique: _____

5. Em que rede de ensino você atua?

Estadual

Municipal

6. Em que região da cidade se localiza a sua escola? _____

7. Indique o nível e a modalidade de ensino em que atua nesta escola.

<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Ciclo I/ 1 ^a . a 4 ^a .
	<input type="checkbox"/> Ciclo II/5 ^a . a 8 ^a .
	<input type="checkbox"/> EJA
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> regular
	<input type="checkbox"/> EJA

¹⁵⁵ Título posteriormente alterado para: **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): Currículo e Diversidade Cultural. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas de São Paulo.**

8. Tempo de atuação profissional como professor/a de Artes: _____ anos.

9. Você conhece as **leis 10.639/03** e **11.645/08**, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), ao estabelecerem a inclusão no currículo oficial das escolas brasileiras da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?”. Assinale na tabela seguinte a(s) opção(ões) que melhor representar o seu conhecimento das mencionadas leis.

	Conheço bem	Conheço parcialmente	Não conheço
Lei 10.639/03	()	()	()
Lei 11.645/08	()	()	()

10. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

() Conheço bem () Conheço parcialmente () Não conheço

11. Você participou/participa de algum curso de formação voltado para o ensino das culturas afro-brasileira e/ou indígena?

() Sim () Não

11.1 Em caso afirmativo, especifique qual: _____

12. Em sua prática pedagógica enquanto professor/a de Artes, você **já desenvolveu** ou **desenvolve** algum trabalho (ou projeto) referente às culturas africanas e/ou indígena?

() Sim () Não

12.1. Em caso negativo, a que fatores você atribui a não realização?

12.2. Em caso afirmativo, descreva-o sucintamente a seguir. Se desejar detalhar melhor essa experiência, relatando-a pessoalmente, deixe seus dados abaixo para um contato posterior.

Professor(a): _____

Fone: _____ e-mail: _____

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, brasileiro(a), professor(a) de Artes, RG: _____, estou sendo convidado a participar de um estudo referente à pesquisa de doutorado da pesquisadora Marinês Viana de Souza, RG: 825.553, denominado **“Currículo e Diversidade Cultural: Um estudo do ensino das culturas afro-brasileira, africanas e indígenas na disciplina de Artes em escolas públicas de São Paulo”**¹⁵⁶. A pesquisadora é aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e está sob a Orientação do Prof. Dr. Alípio Casali. São objetivos e justificativas do estudo: investigar as práticas que estão sendo realizadas com as temáticas das Culturas Afro-Brasileira, africanas e Indígenas no âmbito da área de conhecimento de Artes. Os sujeitos da pesquisa são professores/as de Artes que atuam em escolas públicas localizadas na zona leste da cidade de São Paulo. Além de verificar os fatores que possivelmente dificultem a inclusão dessas temáticas nos projetos dos professores, este estudo objetiva também, dar visibilidade às práticas que estão sendo desenvolvidas nessa área do conhecimento, em consonância com as leis 10.639/03, 11.645/08 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A minha participação no referido estudo se deu de forma voluntária em dois momentos, sendo o primeiro por meio do preenchimento de um questionário, onde relatei de forma sucinta o trabalho desenvolvido, e num segundo momento através de uma entrevista, que autorizei que fosse gravada em áudio pela pesquisadora, onde relatei de forma mais aprofundada o trabalho que realizei/realizo em relação a(s) temática(s) da pesquisa.

Fui informado/a pela pesquisadora que o relato de minha entrevista será transcrito e o seu conteúdo constituirá objeto de análise desse estudo, podendo ser

¹⁵⁶ Título posteriormente alterado para: **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): Currículo e Diversidade Cultural. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas de São Paulo.**

citado em sua tese, de acordo com suas necessidades científicas. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, ou a(s) escola(s) por mim citada(s), será mantido em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, não serei identificado quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa.

Fui informado/a da importância desse estudo para dar visibilidade as ações que estão sendo desenvolvidas pelos/as professores/as de Artes, nas escolas públicas, que muitas vezes ficam no anonimato. Também fui informado/a de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

É assegurado o acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Poderei manter contato com a pesquisadora Marinês Viana de Souza pelo telefone _____, e-mail: _____.

Enfim, tendo sido orientado/a quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

São Paulo, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do participante

Marinês Viana de Souza
Pesquisadora

APÊNDICE D

Roteiro para as Entrevistas – Segunda Fase da Pesquisa de Campo

Entrevistado(a): _____

Local: _____

Data da entrevista: ____/____/____

I PARTE: O Contexto Legal

Você informou, no questionário da primeira fase da pesquisa, o nível de conhecimento que tem em relação às Leis 10.639/03, 11.645/08 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

- Como você teve acesso aos documentos mencionados?
- Conhece os seus conteúdos?
- O que acha dos mesmos?
- Eles são estudados coletivamente em sua escola?
- Os mesmos contribuíram para o desenvolvimento do seu projeto?
- As leis estabelecem que os conteúdos referentes ao ensino das temáticas Afro-brasileira e Indígenas sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas destacam as áreas de Literatura e História Brasileiras e **Artes**, como áreas especiais para o seu desenvolvimento. Como você vê o destaque dado à disciplina de Artes no contexto das citadas leis?

II PARTE: A Formação Continuada

A) Você informou que **participou** de curso voltado para o ensino das temáticas abordadas nessa pesquisa.

- Em que época foi realizado?
- Quem subsidiou sua realização?
- Ajudou em sua prática pedagógica, contribuindo para a implementação do trabalho que você desenvolveu?
- Há ações de formação na sua escola em relação às temáticas culturais africanas e indígenas? Como se dão?

B) Você informou que **não participou** de curso voltado para o ensino das temáticas abordadas nessa pesquisa.

- Que fatores você atribui a sua não participação?
- Mesmo não tendo participado de nenhum curso na área, você desenvolveu um trabalho voltado para o ensino das temáticas da pesquisa. Fale sobre essa sua iniciativa.
- Há ações de formação na sua escola em relação às temáticas culturais africanas e indígenas? Como se dão?

III PARTE: O Relato de uma Experiência

Você informou no questionário, que realizou um trabalho voltado para o ensino das temáticas dessa pesquisa, e fez uma descrição sucinta do mesmo. Agora, relate o percurso do desenvolvimento desse trabalho, abordando os itens propostos a seguir, complementando com outras informações que julgar pertinente.

- O que motivou a sua realização?
- Como surgiram as idéias iniciais?
- Como foi o planejamento?
- Descreva as fases, etapas e procedimentos.
- Qual a sua duração e as turmas de alunos envolvidas?
- Por que escolheu essa(s) linguagem(ns) artística(s)¹⁵⁷ como suporte para implementar o trabalho?
- Como foi a participação dos alunos?
- Como foi lidar com essa temática cultural nas aulas de Artes? Fale do seu ponto de vista enquanto professor e das suas impressões em relação à receptividade dos/as alunos/as.
- Houve dificuldades no processo? Quais? Como lidou com as mesmas?
- Você teve dificuldade teórica para abordar o assunto? Como procurou contorná-las?
- Houve impacto no cotidiano da escola?
- Houve críticas? Elogios? Silenciamentos? Outras reações?
- Como foi feita a avaliação do trabalho?
- Houve envolvimento/comentários de outros professores?
- Houve envolvimento/comentários dos funcionários da escola?
- Houve envolvimento/comentários da equipe pedagógica (direção e coordenação)?
- Houve conhecimento dos pais e comunidade?
- No Projeto Pedagógico da escola há espaço para essas temáticas?
- Durante o processo de trabalho você observou fatos, ou ouviu comentários, que evidenciaram posturas racistas ou preconceituosas? Como foram abordados?
- Qual é a avaliação geral que você faz do trabalho realizado?
- Precisa aperfeiçoar algo?
- Faria algo de forma diferente?
- O que não faria?
- Que perspectiva você vê para o seu trabalho na escola?
- Quais os aspectos que você considera mais significativo dessa experiência?
- Como você avalia o seu crescimento profissional /pessoal com a realização desse projeto?

IV PARTE: Outros Comentários

- Relate o que mais você quiser livremente.

¹⁵⁷ Mencionar a(s) linguagem(ns) artística(s) apontada(s) pelo(a) professor(a) no questionário da primeira fase.

APÊNDICE E



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 160/2010

Faculdade de Educação
 Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo
 Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Alípio Marcio Dias Casali
 Autor(a): Marinês Viana de Souza

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado *Currículo e diversidade cultural: a inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas na área de Artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

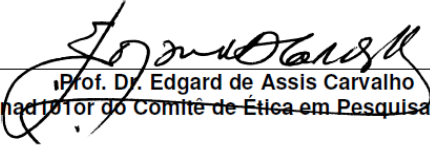
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer consubstanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **07/06/2010**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **160/2010**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 07 de junho de 2010.


 Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

APÊNDICE F

Transcrição dos Questionários: Matrizes Africanas (Relatos Sucintos de 17 professores/as)

<p>“Na escola da prefeitura existe o projeto e procuro ajudar nas atividades e na semana da consciência negra sempre procuro trabalhar a importância do respeito, da igualdade, a questão da arte visual, escultura, pintura etc em termos de conhecimento e valorização.”</p> <p>“Falei sobre a formação do nosso povo, a importância do negro e sua cultura em nosso dia-a-dia, suas influências. Tipos de discriminação. Estudo de letras de música que tratam de “racismo”. Vida e Obra de Rubem Valentim e Mestre Didi (vídeo do Artebr). Criação e produção artística (pintura de telas) inspirados nas obras de Rubem Valentim (8ª série e 7ª).”</p> <p>“Busco textos por conta própria e tento apresentar artistas brasileiros que trabalham com a temática afro-brasileira. Consegui apresentar textos e produção artística relacionada a cultura afro-brasileira, mas não sobre cultura indígena. Também fazemos cartazes e discussão em sala de aula.”</p> <p>“Trabalho a valorização da arte africana e a importância africana na nossa cultura. Dependendo da turma e do planejamento: confeccionamos máscaras, encenamos o navio negreiro, jogamos capoeira, encenamos o jongo, contos africanos, visita ao Museu Afro.”</p>	<p>“Projeto específico sobre o tema que é desenvolvido durante o ano e intensifica-se na semana da consciência negra.”</p> <p>“Assistimos o filme “vista minha pele”. Debate, pesquisas: países africanos: cultura, religião, etc. Produção de bandeira dos países africanos, banner informativo, visita ao museu Afro. Valorização do aspecto positivo da cultura Afro-Brasileira. Trabalho realizado com respeito a abordagem do tema.”</p> <p>“Cartazes e trabalhos de pesquisa sobre o dia da consciência negra”</p> <p>“Nossa escola vem abordando em maior parte a cultura afro-brasileira em função da clientela que em sua maioria é de alunos afro-descendentes. Desenvolvo um trabalho de máscaras africanas com colagem de barbante, contextualizando as peças. Abordo também a obra de Caribé que retratou a cultura afro-brasileira na Bahia e trabalho também com proposta de ilustração de textos, contos e letras de músicas.”</p> <p>“Projeto raiz – resgate, valorização e difusão da cultura afro-brasileira, com oficinas de dança afro, percussão, capoeira, canto, artes visuais e contextualização histórica. O Projeto existe há oito anos e vem sendo desenvolvido aos sábados e no dia-a-dia da sala de aula. Envolve alunos e comunidade e promove juntamente com toda a equipe da U.E. a semana da Consciência Negra.”</p>	<p>“Projeto Portinari – falando da importância do negro no Brasil até os dias de hoje. Projeto Afro – étnica de cultura, arte e comércio – o projeto promoveu uma exposição de cunho cultural, em que estão convidados os artistas com produções contemporâneas.”</p> <p>“Realizei projeto em máscaras africanas, despertando o interesse e observação para os aspectos artísticos e religiosos, confecção das máscaras, com técnicas plásticas. Leitura de imagem e releitura de obras artistas que retrataram a época da colonização, contextualizando a obra e refletindo sobre as imagens; leitura de lendas africanas.”</p> <p>“Trabalho integrado Semana da Consciência Negra ou Dia da Consciência Negra. Máscaras africanas”</p> <p>“Cultura popular brasileira (artistas que trabalham com folclore e temas regionais); máscaras africanas (conhecimento, significados e produção de máscaras em argila); artistas com obras ou temáticas ligadas a cultura africana (Rubem Valentim, Mestre Didi, etc...); teatro de bonecos (utilizando lendas e histórias da África ou de origem africana); Histórias e livros didáticos (leitura e conhecimento)”</p> <p>“Estudo sobre as culturas africanas e sua importância para o Brasil.”</p>	<p>“Trabalho na rede estadual há 6 anos, portanto, tive tempo para estudar o assunto e me organizar de tal forma a estruturar um projeto que contemple essa temática que consiste em discutir a influência de outros povos e culturas na arte brasileira. O trabalho culminou numa visita ao Museu afro (Ibirapuera) e na produção de releituras e peças teatrais. Já na rede municipal ainda não desenvolvi nenhum trabalho relacionado, pois trabalho para a Prefeitura a menos de 1 ano.”</p> <p>“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 a História do Brasil, História da Cultura secular da população negra, posturas, atitudes, textos e conteúdos.”</p> <p>“Desenvolvi um trabalho com as crianças sobre a influência da cultura afro no Brasil, apresentando lendas, cores, ritmos, comidas, etc. Foi uma experiência riquíssima pois possibilitou o conhecimento da origem de coisas que fazemos sem ter a idéia de onde veio. Como permitir o reconhecimento da importância de cada etnia, povo brasileiro precisa identificar sua origem, sua construção, vários povos em um só.”</p>
--	--	---	---

Os itens em destaque na tabela acima correspondem aos relatos sucintos, que foram selecionados pela pesquisadora, e que os sujeitos concordaram em participar na fase das entrevistas.

APÊNDICE G

Transcrição dos Questionários: Matrizes Africanas e Indígenas (Relatos Sucintos de 12 professores/as)

<p>“Em minha prática ofereço aos educandos informações sobre a formação da população brasileira a partir de dois grupos étnicos, um olhar sobre a arte afro-brasileira e indígena. Na arte afro-brasileira artistas como Aleijadinho, Di Cavalcanti. A dança, o canto, os deuses. Na arte indígena a cerâmica, arte plumária, as várias culturas e vários povos indígenas.”</p> <p>“Trabalho diferenciando e especificando as diferenças entre os diversos povos indígenas, cultura, arte. Artistas negros, religiosidade, arte afro, vida na África, tráfico negreiro, heranças culturais.”</p> <p>“Projeto utilizando o filme “Homens de honra”, que destaca a luta, as situações de preconceitos de um negro que pretende ingressar na marinha, reprodução das cenas do filme. Como professora de Artes procuro trabalhar com pintores que destacam o papel do negro, indígenas no Brasil.”</p>	<p>“Em relação a cultura indígena, gosto de trabalhar o artesanato com Ensino Fundamental I e com Fundamental II trabalhei este ano a artista Djanira e suas obras. Na questão da cultura afro trabalhei nos dois ciclos principalmente máscaras africanas”.</p> <p>“Formação da matriz brasileira: uso e costume dos índios, negros e brancos; contribuição das etnias para a formação do povo brasileiro na música, artes visuais e cultura popular. Cultura Popular – através da investigação dos usos e costumes dos educandos e seus familiares, identificamos sua origem e estudamos cada etnia”.</p> <p>“Desenvolvi uma pequena parte do meu trabalho referente as culturas afros e indígenas onde a função foi basicamente estética, como é o caso da cerâmica, pintura, elementos visuais, tudo que envolve a arte e como a confecção desses são feitas sem auxílio de máquinas sofisticadas (aparelhagens rudimentares)”.</p> <p>“Trabalhei com contos indígenas e ilustração de contos e lendas. Resgate da cultura africana, contos, percussão corporal e máscaras em papel marchê.”</p>	<p>“No dia a dia é trabalhado a questão do respeito e valorização de outras culturas como a afro-brasileira e a indígena; em datas comemorativas é elaborado atividades com recorte e colagem e outras técnicas artísticas para que haja um resgate destes valores; este ano pretendo fazer pinturas afro em papel Kraft (painel), pinturas cores vermelho, amarelo e preto”.</p> <p>“Projeto “Sarau” com textos sobre o tema “Ser humano” – textos, canções, teatro; projeto “Brasil 500 anos”, enquete: mistura de raças e cultura brasileira. Projeto Cultura Afro-Brasileira com enfoque a música”.</p> <p>“Africana – trabalho as máscaras africanas estudando-as como objeto artístico correlaciono-as com o famoso “As senhoritas de D’Avignon” e outras máscaras, de outros povos, como as gregas. Arte indígena – estudamos desenhos em objetos utilitários, como objetos artísticos. Gosto de fazer pintura dos motivos indígenas em telha de barro.”</p>	<p>“Apresentei algumas transparências em retroprojeter aos alunos, de reportagens de jornal sobre os povos indígenas e no aspecto artístico como eles se expressam através das roupas, músicas, danças, objetos etc. Fiz um trabalho sobre trançados utilizando canudos de jornal em substituição as folhagens que esses povos usam e cada aluno criou o objeto que quisesse, além de umas lanternas com tiras de papel colorido trançados, além disso já fiz peças de teatro com crianças e adolescentes sobre lendas indígenas e painel sobre Hip Hop em festividade no Dia da Consciência Negra.”</p> <p>“Referente a cultura afro-brasileira: depois da análise e estudo do material “a cor da cultura”, realizou-se várias atividades em parceria com História e Língua Portuguesa. Neste momento trabalhamos com as 8^{as} séries (cada conteúdo dentro da sua disciplina) no campo das Artes desenvolvi a elaboração e confecção de jogos matemáticos africanos, calendário afro e a história da tatuagem. Referente a cultura indígena: leitura, pesquisa de mitos, dramatização, apresentações de dança ‘catereté’, canto coral com as músicas “tamba-tajá” entre outros.”</p>
--	--	---	---

O item em destaque na tabela acima corresponde ao relato sucinto, que foram selecionados pela pesquisadora, e que os sujeitos concordaram em participar na fase das entrevistas.

APÊNDICE H

Transcrição dos Questionários: Matrizes Indígenas (Relatos Sucintos de 10 professores/as)	
<p>“Já desenvolvi algumas vezes trabalhos com a temática indígena. As realizações das atividades sempre foram focadas em pesquisas dos desenhos, pinturas e peças utilitárias desenvolvidas por eles.”</p> <p>“Confeccionamos instrumentos musicais com bambu, tronco de árvores, flauta dupla, trombeta de cuia.”</p> <p>“Já fiz trabalho sobre cultura indígena – sensibilização, produção e apreciação, contextualização de objetos culturais artísticos.”</p> <p>“Arte indígena – História da Arte. Atividade voltada a trançados.”</p> <p style="background-color: #e0e0e0;">“Em história da arte brasileira trabalhei questões referentes a cultura indígena, mais diretamente relacionado às artes visuais: pintura, cerâmica, trançado, tecelagem, etc. Havia programado uma visita ao MAC que não se realizou. Os alunos produziram peças de roupas pintadas com padrões inspirados em pintura corporal”</p>	<p>“Atividade de tecelagem de origem indígena, cestaria.”</p> <p style="background-color: #e0e0e0;">“Trabalhei a cultura indígena dos Waurás e dos Karajás, especificamente sobre arte cerâmica e os grafismos indígenas de outras tribos. Depois da aula em <i>PowerPoint</i> mostrando várias imagens eles produziram um desenho inspirado no grafismo indígena que conheceram.”</p> <p>“Trabalhei as grafias e figuras geométricas desenvolvidas pelas comunidades indígenas brasileiras.”</p> <p>“Desenvolvo algumas atividades a fim de promover reflexões sobre como vivem hoje as comunidades indígenas e a problemática das reservas. Utilizo leitura de imagens de objetos da cultura indígena, leitura de textos, improvisações teatrais, criação e produção de objetos com a utilização de materiais extraídos da natureza. Pesquisas bibliográficas. Também utilizo recursos audiovisuais para estimular os trabalhos.”</p> <p>“Um projeto na (cita nome escola) onde, eles têm um trabalho com o grupo indígena na região. Na época estava na (cita nome da escola). Nas demais unidades são trabalhos feitos para lembrar a data.”</p>
Outras temáticas relacionadas (08 professores/as)	Fatores atribuídos para não realização de trabalhos com as temáticas
<p>“Analisando e fazendo releituras de obras com este tema.”</p> <p>“Já trabalhei alguns projetos com os colegas na escola estadual, onde o final do trabalho foi muito gratificante e os alunos gostaram muito. Eu enquanto professora gostaria de saber mais, fico aguardando contato”.</p> <p>“Folclore”</p> <p>“Através do envolvimento com imagens de artistas como Portinari e sons como artistas como Carlos Gomes, Caetano Veloso e Legião Urbana, aproximar a idéia da diversidade com atividades de leitura.”</p> <p>“Trabalhei com o projeto todos somos iguais.”</p> <p>“Trabalho com alguns artistas que retratam o tema, fazendo levantamento sobre o assunto, observando a temática e dialogando. Temos o momento da leitura e releitura das obras, um trabalho simples, mas que tem ótimos resultados e contribui para reflexão.”</p> <p>“Durante várias atividades, faço um contraponto em diferentes abordagens, períodos e história dos povos. No Ensino Fundamental I, com apenas uma aula por semana, costumo apenas contar histórias e mostrar obras de artistas contemporâneos; no Fundamental II, costumo aprofundar com uma pesquisa mais abrangente e com uma pesquisa, desenho, ampliação e pinturas com guache.”</p> <p>“Embora a formação acadêmica não me proporcionou, entendo e me parece que também deveria ser mudado o conteúdo programático, segundo o MEC, para a formação de professores de Arte – no entanto, para que estas dinâmicas de aprendizado ao professor aconteça, ao que me parece, é necessário o próprio procurar.”</p>	<p>“De acordo com a nova proposta curricular feita pelo estado de São Paulo não foi possível, por falta de tempo, trabalhar especificamente com esse tema, porém nos próximos anos pretendo realizar esse projeto.”</p> <p>“A falta de um conhecimento profundo dessas culturas.”</p> <p>“Ter priorizado outros assuntos. Assuntos esses que possuo maior conhecimento.”</p> <p>“Falta de conhecimento; falta de oportunidade para desenvolver (um projeto) e falta de organização para fazer um trabalho”</p> <p>“Falta de planejamento. Apenas trabalhamos com os temas relativos a cultura afro-brasileira nos dias comemorativos.”</p> <p>“Falta de tempo para o preparo, pois dou aulas em 5 escolas e dificuldades em relação a compreensão de assuntos peculiares por parte do interesse dos alunos e por vezes até mesmo de gestores, pela desconfiguração da sala de aulas”.</p> <p>“De forma parcial não sinto necessidade. Faço-o de forma geral durante o ano valorizando a cultura e não diferenciando-a”.</p> <p>“Não tive a oportunidade”.</p> <p>“Falta de oportunidade”</p> <p>“Não diretamente, tempo, informação, planejamento em equipe”.</p>

Os itens em destaque na tabela acima correspondem aos relatos sucintos, que foram selecionados pela pesquisadora, e que os sujeitos concordaram em participar na fase das entrevistas.

APÊNDICE I

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 01

DATA: 22/09/09

LOCAL: SESC IPIRANGA

I PARTE: O Contexto Legal

“Eu tive conhecimento enquanto eu fiz o curso de Administração Escolar, que a gente reviu a LDB e daí tinha esses itens que foram incluídos posteriormente e eu gostei muito assim de saber que eles tinham sido incluídos e é um ponto positivo da atual gestão (Governo Federal), que tem essa preocupação em realmente resgatar esses valores culturais, que tem esse interesse de recuperar esses valores, acho que deveriam ser valores de todo povo brasileiro, e daí você vê que é uma diretriz de trabalho diferenciada das gestões anteriores, que não havia essa preocupação, então achei um ponto positivo pra eu valorizar até um pouco mais essa gestão. Quando eu coloquei que conheço parcialmente é que é assim: a gente lê, mas não é aquela coisa de se aprofundar, e até me senti lisonjeada da matéria, do conteúdo de Artes estar incluído e pensei: ai que bom! porque eu acho importante que as artes abordem, também, essa questão cultural, e tem toda relevância para a disciplina de Artes, não só de História, como geralmente é tratado como conteúdo histórico, então eu gostei, foi uma surpresa boa. Na escola eu não cheguei a ver não, eu vi, como eu falei, no curso fora, de complementação pedagógica, mas na escola não chegou a ser abordado não. Às vezes numa conversa informal entre os professores que tem mais essa preocupação, acaba sendo comentado, mas não como discussão. Na área de Artes acho que é relevante sim, essa questão tem que ser abordada em todas as disciplinas, mas eu vejo como uma via, um caminho mais natural se abordar em História de forma histórica e de forma mais ampla e visual ou sonora na área de Artes, que você trabalha com essas linguagens mesmo. Até passei no MAE, Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, e a visão de arte não é bem a visão que eles têm. O que para mim é arte indígena, para eles é cultura indígena de uma forma mais histórica, então são pontos de vistas diferentes da mesma coisa. Quando eu vejo uma pintura eu vejo do lado visual, quando um historiador vê a pintura, ele vê como um traço característico daquela cultura de uma outra forma, outro viés, um outro ponto de vista, eles vêem muito pelo lado antropológico. Quando um índio pinta o corpo, ele não está querendo fazer arte da forma como a gente encara a arte na cultura ocidental, chamo aquilo de significações simbólicas, hierárquicas e sociais e até umas em contexto mais político do que até artístico. Aí depende do seu ponto de vista, quando eu olho artisticamente é arte do meu ponto de vista, do ponto de vista do antropólogo são simbologias de caráter sociocultural, porque aquele símbolo está dizendo quem é aquela pessoa na tribo ou a função dela ou em que fase da vida ela está, e não é só um padrão estético bonito. Foi uma coisa importante eu ir lá no museu (MAE), no dia só tinha antropólogo lá fazendo a visita e eu era a única professora de Artes e toda conversa foi no viés histórico, antropológico. Existe um estranhamento, quando a gente fala a arte indígena eles já olham assim... tipo não, do ponto de vista antropológico não é arte, eles não catalogam como arte, mas como objeto cultural.”

II PARTE: A Formação Continuada

“Na escola realmente não há, a minha vontade foi da minha experiência anterior, que eu trabalhei muito em exposições de arte, daí eu trabalhei numa grande exposição, que foi dos 500 anos do Brasil e daí tinha todo o panorama histórico da arte e da cultura brasileira, desde a arqueologia, passando pela arte africana e eu trabalhei, justamente, numa exposição chamada “negro de corpo e alma”, que foi montada por Emanuel Araújo, que é um dos grandes estudiosos nessa área no Brasil e foi muito importante vê isso, tanto vindo da arte propriamente africana como da arte afro-brasileira, dessa ancestralidade que muitas vezes se percebe, então é um conteúdo que me faz bem saber, é uma coisa que eu gosto muito e daí a oportunidade que eu tive, foi assim, num ano em que queria trabalhar com a história da arte nas sétimas e oitavas séries, história da arte brasileira, isso mais especificamente e da arte ancestral, passando pela arqueologia um pouquinho. Eu tinha em casa um material didático de apoio, que eram os livrinhos do MAE, com algumas pranchas e daí eu fui introduzindo esse assunto a partir da história da arte brasileira, fui começando com a arqueologia e daí acabei passando pela arte e cultura indígena e o objetivo era chegar na arte africana mas acabou

não indo pra frente, que um outro projeto se instalou lá na escola, um projeto até bastante interessante que a gente continua fazendo, um projeto da professora de Inglês e daí, em benefício desse projeto que veio, eu acabei parando o meu, que a idéia era trabalhar com a história da arte. Em relação a fazer cursos eu não tive oportunidade mesmo, eu sei que existem cursos que estão sendo oferecidos o tempo todo. Há um tempo atrás eu até cheguei a me inscrever num curso que acontecia na região, da rua Três Rios, eu não sei direito, acho que era uma sociedade de estudos africanos, fica ali perto da estação Tiradentes do metrô, eu lembro que eu me inscrevi com uma amiga minha, não tinha vaga, fiquei esperando a vaga e acabou, era sobre religiosidade africana, inclusive. São sempre coisas que eu fico procurando, que eu gosto bastante, que tem muito a ver com essa coisa da cultura popular, então eu vejo que a cultura popular só existe com essa influência da cultura negra, cultura indígena na cultura brasileira, então são coisas que estão sempre ali, no viés do meu pensamento, das coisas que eu procuro cultivar e acho que foi falta mesmo de oportunidade mesmo, que eu sei que isso é oferecido, não dentro da escola, mas existem outras formas de obter conhecimento, então não fiz curso voltado ao ensino, especificamente voltados ao ensino, fiz cursos assim sobre arte africana, nos curso de formação dentro das exposições que eu trabalhei, ou até sobre arte indígena, fui fazendo sobre os assuntos, mas não sobre o ensino, e é isso.”

III PARTE: O Relato de uma Experiência

“Foi a partir da idéia de trabalhar a história da arte brasileira, que veio assim a cronologia mesmo, partindo do mais ancestral e passando pelas culturas que vieram na sequência, e daí quando chegou na arte indígena, eu falei um pouco, conversei com os alunos sobre isso, eu tinha algumas pranchas, com elementos de enfeites, adornos, pulseiras, eu falei um pouco também, tinha uma prancha bem interessante

que mostrava um colar com elementos feitos de balas, essa coisa de como o índio enxerga os elementos de uma forma diferente do homem branco, pra ele um cartucho de bala é um elemento brilhante, virou adorno e foi indo um pouco assim, eu sempre procuro casar a parte teórica, com uma parte reflexiva, que por mais difícil que seja isso, mas dentro da escola a gente procura tentar motivar os alunos a refletir um pouquinho sobre o que está sendo conversado e finalizar com uma parte prática, uma produção, que essa produção seja uma coisa natural, que eles não sintam que estão caminhando para um produto final, mas que aquilo seja natural dentro do próprio trabalho. A ação foi trabalhar com uma linha do tempo, e quando chegou na questão indígena, tive alguns momentos de aula teórica, cheguei a levar um artigo que eu peguei da internet que falava sobre índias de uma determinada tribo brasileira que foram para Alemanha, foram pintar padrões de pintura corporal indígena nas paredes de um condomínio popular e, se não me engano, foi projetado por Oscar Niemeyer, então eu até comentei um pouco com eles isso, dessa idéia da arte indígena, arquitetura brasileira e dentro de um artigo de jornal, então motivando essa coisa da leitura que é muito importante hoje em dia na formação, então eu procurei trazer elementos diferentes pra que eles tivessem contato com essa questão, não só através da arte, mas também através de textos escritos, textos teóricos falando sobre a origem do desenvolvimento da cultura indígena e depois as pranchas, pra ter esse contato visual e daí uma produção, primeiro produção de desenhos, pra finalizar, depois com a produção da pintura nas camisetas, ou em outra peça, eu procurei dizer pra eles que existiam diferenças entre uma etnia e outra, que as simbologias eram próprias de cada etnia, então quando eu mostrava uma prancha eu falava: olha isso aqui é de uma tribo “assim, assado né”, então a casa do índio, que todo mundo fala que é a oca, não é sempre a oca, tem casas diferentes, materiais diferentes, às vezes nem chama oca (risos), então eu procurei mostrar pra eles que como na nossa cultura existe uma variedade de manifestações. Esse trabalho durou cerca de um mês e meio, entre abordar o tema da cultura indígena e finalizar com a pintura foi cerca de um mês e meio. O tema ficou recorrente porque eu também não considerei que ele finalizou exatamente como eu esperava, eu tinha uma expectativa até maior do próprio envolvimento dos alunos e achei, até por erros meus, que ele não foi conduzido de uma forma legal, eu não sei, são coisas que a gente vai se reavaliando, como buscar o envolvimento maior dos alunos, trabalhar de um jeito que eles se sentissem talvez até mais motivados ou foi até excesso de expectativa que geralmente eu tenho (risos), hoje em dia a resposta quando você trabalha com uma classe, você não tem resposta de todos os alunos e isso acaba sendo um pouco insuficiente e as vezes a gente espera que todo mundo faça o trabalho final. A produção que eu havia pedido, eles primeiro fizeram o desenho no caderno, eu pedi pra que eles

criassem a partir de um padrão de pintura corporal que eu levei, eu citei outros exemplos, de como podiam ser formas geométricas ou então formas mais orgânicas, expliquei essa diferença de formas orgânicas e formas geométricas, falei um pouco das tintas, e tinha uma parte, que até tinha esquecido, eu trabalhei com pigmentos naturais, pedi pra que eles fizessem uma pesquisa sobre pigmentos naturais em grupo e eles fizeram em casa e trouxeram o resultado. Eu falei um pouco sobre como as tintas eram feitas, tanto pra pintura em tela na Europa, como a tinta dos índios e pedi pra que eles fossem experimentar, aí vieram com umas misturas loucas, umas coisas emboloraram outras azedaram, mas vieram umas coisas legais e daí eles usaram, fizeram cartazes com tinta feita da flor, ou de farinha com café, açúcar, fizeram várias experiências e saíram trabalhos interessantes e daí dentro dessa pesquisa da tinta, falei da tinta que o índio usava muitas vezes feitas de seiva de árvore, ou de sementes ou carvão e como que isso acabava gerando, também, um padrão de cores, então os tons de vermelho e preto, ou os tons de marrons também, a partir da terra e daí os trabalhos que eles vieram fazer depois foram sempre nesses tons, procurando valorizar as cores que vinham dos pigmentos naturais, mesmo que eles não usassem. A linguagem artística usada no trabalho. Acho que tem muito a ver com a minha formação, eu tenho mais facilidade de trabalhar com isso, apesar de um curso de dança, mas eu não sinto a vontade, não tenho experiência, com música também, a minha formação em música não considero suficiente pra trabalhar com a questão sonora, então me sinto mais à vontade de trabalhar com as artes visuais, e daí o meu objetivo era trabalhar com a pintura corporal pra chegar nessa produção final e daí a padronagem, que eu pedi pra que eles observassem como que isso acontecia em outras linguagens de forma visual, em outras produções do índio em que está presente a mesma padronagem, muitas vezes corporal, estava lá cerâmica, ou lá no trançado, na rede, no cesto de carregar mandioca e aquela coisa toda. Acaba sendo o mesmo conteúdo visual, dependendo da etnia existe um padrão visual mesmo e que tem um conteúdo simbólico, que é identificado dentro da tribo. Me falaram uma coisa bem interessante, que o cesto de mandioca tinha um padrão de trama que significava “cesto de mandioca”, então não podia colocar peixe porque era cesto de mandioca e é o próprio trançado que diz aquilo, essa coisa que a gente fica sabendo, procura passar como curiosidade que despertem até uma curiosidade neles também em entender que as coisas não são aleatórias, que elas têm um significado. Participação dos alunos: Alguns mais atentos outros mais indiferentes, como é normal, mas eles participaram sim, eles gostaram muito da parte quando eu pedi pra que eles desenhassem, ainda usei o nome de tribais, para aproximar da linguagem deles, que são esses padrões corporais, eu fiz desenhos esquemáticos na lousa de partes do corpo, e com aquilo desenhei padrão corporal e como aquilo ficaria no corpo, então lembra muito as tatuagens e que é uma coisa que eles gostam, se interessam e daí eles ficaram empolgados de como aquilo podia se transformar. Daí, pedi pra que eles criassem esses padrões, grafismos mesmo no caderno e daí depois eles transferiam para uma peça de tecido, podia ser uma peça de vestuário, como se fosse uma customização de peças deles com padrões indígenas, podia ser desde o boné, podia ser uma camiseta, uma blusinha de meia calça e até toalha de mesa e dei a liberdade pra que eles escolhessem aonde eles iam deixar a impressão, até pra que eles tivessem facilidade. Eu não fiz o registro, mas é uma coisa que eu vou resgatar um dia. Os alunos gostaram, não são todos que devolvem o trabalho, muitos não fazem, mas os que fizeram eu vi que aquilo foi importante, teve alguns que eu falei na aula “depois a gente vai fazer a customização de uma peça”, e na aula seguinte já tava pronta, chegou em casa e nem esperou o andar do trabalho, ele já fez, porque aquilo realmente empolgou. Foi gostoso, foi muito bom como professora (pausa) minha formação é justamente essa, não falar do que já é obvio que já é lugar comum, é falar das coisas que eles não sabem, que eles não conhecem e até pra abrir novos horizontes, então pra mim é gratificante, eu estou trabalhando com alguma coisa que corriqueiramente não se trabalha. Não foi difícil. Alguns alunos se empolgam com a ideia, descobrir uma coisa diferente, de perceber como é distante e às vezes também é próximo né, porque um adorno que a gente usa o tempo todo, um brinco. Houve dificuldade, teve uma até que eu relatei no questionário, que eu havia pedido uma visita ao MAE pra levar os alunos, até fui fazer o curso de formação de professor pra poder levar o aluno na visita e daí a gente não conseguiu o agendamento, existia uma política na época de agendar visita pra que saíssem bastante da escola, cedendo ônibus e tudo mais pra outros lugares, e a visita

que eu queria, que tinha a ver com o que eu estava desenvolvendo, teve toda a dificuldade, não consegui horário no próprio MAE. Então teve essa questão, de eu fazer o curso no MAE e na hora de agendar a visita não consegui concretizar a visita, tanto por falta de horário de agendamento das visitas guiadas, tinha até me proposto a não fazer visita guiada, chamar professores da área de História, Geografia com quem eu tinha um diálogo legal e fazer no final de semana e até cada um com sua turma dar a uma aula, uma explicação geral e cada um fazer o seu percurso, mas realmente não foi possível isso foi bastante frustrante mesmo. Dificuldade teórica: Das dificuldades teóricas é que o conteúdo é muito extenso e conforme eu ia pesquisando, eu peguei o livro do Leonardo Boff, eu ia vendo que o conteúdo era extenso demais e que eu não daria conta em pouco tempo, muito menos para as classes dos alunos, então, nessas noções básicas do que seria a cultura indígena eu acho que deu conta e daí eu fui complementado o que eu tinha, os materiais que eu tinha como recurso pedagógico, que eram os do MAE, com textos da internet, com essas lendas da mitologia indígena, peguei esse livro “entre o céu e a terra” do Leonardo Boff, e peguei algum do Daniel Munduruku também, que também trabalha com a temática das lendas e eu acho bastante legal pra trabalhar com os alunos nessa faixa de idade. Não teve o impacto no cotidiano da escola, só do aluno, eu cheguei a ver um aluno com a camiseta que ele tinha pintado, andando no corredor, acho que isso de alguma forma proliferou, mas de forma discreta, mas foi um trabalho bem solitário e tímido (risos), não causou muito impacto, é uma coisa que fica pro próximo, que é a idéia de expor, da continuidade e finalizar de uma outra forma o projeto. Não existiram críticas, exceto a de alguns alunos que questionaram porque não tiveram a visita (ao MAE), que tinha sido proposta e tinha sido dita que eles fariam e foi um problema que eu tive, problema até acho que legal, pois o dia em que eu fui fazer o curso no MAE eu não pude deixar de ir à escola, mesmo falando que eu ia sair, me ausentar das minhas classes, porque o meu curso era de manhã, pra fazer um curso de formação pra levá-los a uma visita, eu não fui dispensada, então eu tive de dar uma falta abonada na escola, pra poder fazer um curso que era relevante para o trabalho que eu vinha desenvolvendo, isso é uma coisa importante também, porque aí você se sente sozinho muitas vezes, então questões burocráticas se sobrepõe às pedagógicas. Foi um trabalho solitário mesmo, acho que eu comentei com algumas professoras que eu estava fazendo esse trabalho, até convidei pra fazer o curso no MAE, mas não tinha disponibilidade, até por essas questões mesmo, muitas acumulavam, só eu que tinha um cargo só e daí elas não tinham disponibilidade de tempo mesmo pra participar. Sempre comentam: “que legal que você está fazendo isso, nossa que bacana, a gente podia fazer isso junto”, mas o trabalho acabou continuando solitário mesmo. Acho que cheguei a comentar com a equipe, mas de forma muito tímida, então acaba não tendo essa visibilidade, acho que até é característica pessoal mesmo, de ser mais fechada. Os pais devem ter participado na hora em que os alunos deram continuidade do trabalho em casa, fazendo as pinturas, que alguns fizeram, e aí você via que tinha dedo da mãe ali, cedendo o material, ajudando em alguma coisa e também na sujeira que eles devem ter feito em casa (risos), chegaram umas camisetas muito borradas e eu imagino como ficou a mesa da cozinha. No projeto pedagógico tem sim espaço pra essas temáticas, na época em que eu fiz esse projeto o assunto era a valorização do ser humano e do meio ambiente, e daí todas as formas de cultura, todas as formas de inserção do homem no espaço e as culturas formadoras também. Toda vez que você vai falar de uma coisa diferente existem comentários preconceituosos até dos próprios alunos e a minha forma de conduzir é não falar assim: “olha o que você está falando, que feio o que você falou”, é pegar aquele comentário e transformar numa coisa positiva, então olha porque você falou isso, então mostrar para o aluno que o que ele está reproduzindo, muitas vezes não vem dele, vem de outras pessoas e ele aprendeu aquilo, tem uma raiz que muitas vezes ele desconhece, então, mostrando pra ele a raiz daquilo vai fazer ele refletir naquilo que ele acabou de falar e talvez não voltar a falar, ou perceber que não é coerente. É um trabalho que eu faria novamente, com certeza, mas mudaria algumas coisas nos procedimentos, talvez encurtaria um pouco, não deixaria ele tão extenso, acho que o aluno vai perdendo interesse no decorrer do trabalho, os alunos que se envolvem, se envolvem o tempo todo, mas como nem todos se envolvem, alguns vão perdendo o interesse no decorrer do trabalho se ele vai ficando muito extenso. Então, talvez trabalhar com mais rapidez alguns aspectos e dar mais ênfase em outros, por exemplo a

produção, alguma coisa assim que seja mais prática pra que eles tenham esse envolvimento maior, e terminaria ele de uma forma mais expressiva, talvez com uma exposição. Acho que realmente faltou envolver também outros professores parceiros, é sempre bom dividir um pouco a carga, né. O que foi mais significativo foi ver o aluno criando padrões corporais e se expressando através de uma linguagem que não era natural pra eles, então pensando em se expressar através de formas abstratas, orgânicas ou geométricas e daí você vê aquilo tomando corpo numa peça de roupa depois, isso foi gostoso de ver mesmo, quem concretizou que fez o trabalho até o final, passar por essa experiência de criar alguma coisa, se inspirar em modelos que não são tão corriqueiros, se inspirar em coisas que não fazem parte do nosso cotidiano de forma geral, se apropriar de uma cultura que é ancestral de todos nós, todo mundo tem um pouquinho de indígena na sua formação, seja no vocabulário só, acho que isso é importante. Foi bom pra perceber que eu preciso melhorar em algumas coisas, mas foi muito significativo poder trabalhar com coisas que são diferentes das que são padrão, trabalhar a arte mais acadêmica, a arte que é mais convencional que todo mundo espera fazer, como uma Tarsila do Amaral, e derrepente, ir lá na história indígena e ver que aquilo também pode fazer parte do cotidiano da sala de aula.”

IV PARTE: Outros Comentários

“É, a Lei acho que (pausa), eu costumo falar muito para os meus alunos que o que não é feito de forma espontânea acaba se tornando Lei, então às vezes é proibido fumar em ambientes onde as pessoas estão comendo, poxa, quem não sabe que não é agradável comer com alguém fumando do seu lado? mas como as pessoas acabam fazendo, não sendo assertivas nisso, acabam passando dos limites, acaba que tendo que vir uma Lei pra dizer que aquilo é importante. Acho que a Lei vem nesse sentido, é importante falar de cultura africana é importante falar de cultura indígena, mas ninguém fala porque é mais fácil falar da Tarsila do Amaral, aí vem uma Lei pra mostra que olha, ta vendo, precisa falar disso. Ela não é uma Lei punitiva, se fosse uma lei punitiva talvez pegasse mais rápido, mas eu acho que depende um pouco assim, de quais iniciativas vão ser feitas para que o professor realmente se sinta motivado a trabalhar com isso, como que vai ser mostrado para o profissional da educação que existe essa possibilidade, que ele pode sair um pouco do lugar comum e trabalhar com essas outras coisas, e daí vem um pouco da formação continuada, que às vezes o profissional está tão abandonado ali no seu espaço de aula e não tem acesso a coisas, a novidades e até não é tão instigado com cursos de formação e tudo mais, que ele vai empurrando com a barriga mesmo e a coisa vai ficando na mesmice. E daí a Lei não vai, não vai ser uma Lei que vai mudar uma prática dele em sala de aula, acho que o que vai mudar a prática dele em sala de aula, realmente, é ele se sentir motivado e pra motivar o professor não precisa de muita coisa, precisa trazer elementos novos, acho que falta muito isso, quando eu entrei na Rede ainda existia uma política de se fazer cursos, e até foram criticados porque o professor saía em dia de aula, em horário de aula pra fazer o curso e isso causava problemas, transtornos, um professor faltando é um problemão, mas por outro lado se tirou isso, o professor está na sala de aula, mas ele não está motivado, ele não está com ideias novas, ideias frescas. Tem que achar o meio termo aí, o caminho do meio, não dá pra tirar todo mundo? mas como que a gente pode fazer pra continuar essa formação? pra continuar motivando esse profissional? acho que falta muito. Eu que trabalhei em instituições de cultura e pesquisa, nossa! como a pesquisa te abriu, te dá vontade de respirar, e na escola não tem isso, apesar de ter não tem, os horários coletivos não são aproveitados nesse sentido da pesquisa e da formação, talvez isso seja o momento né, mas daí tem de ter uma diretriz, não sei se tem de partir da coordenação, se vai partir do professor solicitar pra coordenação ou se vai partir da Secretária de Educação de levar isso pra escola como uma coisa importante. Tem até um referencial na Prefeitura pra abordagem dessa temática, mas é uma publicação que se não apontar a relevância dela vira lá um dinheiro que foi investido, gasto no material impresso, um ou outro profissional vai pegar aquilo e vai tentar tirar, mas não de forma coletiva, acho que é por aí. O que me desmotiva são os entraves, a gente lida com muito problema de indisciplina dentro da escola que acaba se sobrepondo à qualquer outro trabalho que você venha a fazer, então isso é desmotivante, tanto que eu tentei concurso do SESC pra trabalhar com outro público, num outro lugar, em outro ambiente porque chega uma hora que desgasta muito. Eu sou nova de carreira, tenho seis anos e já estou desmotivada, então imagino

daqui mais vinte anos como que eu vou estar. Então é bem complicado, o cotidiano é desgastante e acaba se sobrepondo às suas vontades de fazer um trabalho bom, porque em muitas vezes os processos são interrompidos, então, às vezes, você tem no início do ano tempo de preparar um projeto, que vai ser desenvolvido na escola e às vezes isso se perde no decorrer do ano, outras coisas vão acontecendo, se sobrepondo àquilo, e quando você vai ver aquilo se perde, tanto os projetos que tem a ver com a própria disciplina dentro da escola, como projetos até culturais e de formação e pedagógicos, o negócio vai, como se fosse se esfarelando assim, e lá no final você tem que fechar a nota, ver quem passou, quem não passou e daí a coisa já se esvazia. Acho que eu já falei demais (risos).

APÊNDICE J

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 02

DATA: 30/09/09

LOCAL: Em um Centro Educacional Unificado (CEU) da zona leste.

I PARTE: O Contexto Legal

“Inicialmente eu entrei em contato com essa lei porque eu participei da Teia do Saber, na (citou nome da instituição), e lá na aula da professora (citou nome) ela propôs que fosse feita uma atividade, um projeto onde a gente utilizasse temas discutidos em suas aulas, poderia estar utilizando esta lei, a 10.639/03, criar um projeto sobre afro, e uma amiga minha havia feito um curso que também teve no Estado e ela que me forneceu esse material e nós lemos e criamos um projeto só, que virou Cores e Valores, o nome do nosso projeto. Aí cada uma de nós aplicou essa lei, aplicou o projeto na sua escola e depois registramos e levamos pra apresentar na faculdade, no curso. Foi em 2006, e no final do ano, como tem o dia 20 de novembro, a gente apresenta alguma coisa relacionada ao tema, só que eu acho que não é muito estudado, mas não sei se existe essa consciência da importância realmente desse dia. Então a intenção era estar conversando com os alunos, e conscientizando e falando porque que existe essa data, pra que serve, será que é importante ou não de se comemorar e lembrar o que aconteceu. Na escola tem os horários coletivos, mas eu acho que é muito limitado, muitos projetos lançados e poucos conseguem se envolver, as vezes acaba em Artes, eu vou fazer alguma coisa e aí fica só comigo, eu chamo os outros professores, mas dizem: ‘não, é que eu tenho um monte de coisas pra fazer, não vai dar’, e você fica presa, trabalhando sozinha. E aí eles falam: ‘olha, o projeto da professora (citou nome). Os alunos, eu vejo que eles entendem a arte só como desenho, então quando eu chego e falo: ‘vou trabalhar música com vocês’ e tive uma resistência enorme porque tem muitos alunos que acham que música se aprende no conservatório de música, na escola, o professor de Artes tem de trabalhar desenho e pintura, não pode ir pra linguagem do teatro ou de dança. Eu não conheço muito essa legislação, eu conheci em 2006, nós lemos pra fazer o projeto, só que depois eu trabalhei outros projetos, pra falar de uma forma ampla assim a arte auxilia, porque contextualizar, você pode pegar obras que tem alguma coisa relacionada aos afros.

II PARTE: A Formação Continuada

“Eu acho muito importante a gente estar sempre ligado no que está acontecendo, porque se nós estamos trabalhando em conscientizar as pessoas, o professor ele tem a credibilidade, o que se fala eles acabam acreditando e vão atrás pra pesquisar do que você está falando, nós temos ainda essa capacidade de mobilizar. Não fiz curso porque não tive informação do curso, na escola não passaram sobre o curso eu não participei, aí não temos capacitações, não tem mais nada, acaba que o professor pega o horário que ele tem ao sábado para formação. Não ter feito o curso não me impediu de fazer o trabalho, pelo meu interesse de estar desenvolvendo essa questão, de estar trazendo essa questão pra sala de aula e discutindo, é importante na minha visão de educadora, estar trazendo questões que estão aflorando, que estão sendo discutidas e estar levando as pessoas a pensarem nisso. Você tem muitos alunos que tem descendência de nordestino e tem preconceito ao nordestino, tem descendência afro e tem preconceito a cabelo, cor de pele, então era pensar isso, por que a gente age dessa maneira? Quem é que traz essa informação pra eu agir dessa maneira, pra eu discriminar esse menino e chamar: ‘oh, seu neguinho do pastoreio’, parecer que estava xingando o outro porque era negro e então um negro xingava um outro negro, por que isso né? Porque esse pensamento de achar que ser negro é xingar, é uma coisa ruim. Existe generalizado, um negro xinga um branco, não só o negro que é discriminado, o nordestino, nós trouxemos aí várias formas de discriminação, tem também a opção sexual, tudo faz parte da discriminação e a gente começou a levantar o que é discriminação e porque as pessoas tem essa discriminação. Quando se depara com algo diferente é isso? Existe uma barreira que faz com que as pessoas tratem mal quem não conhecem? Não sabem como é ser o outro? Então teve muito essa discussão de por que eu discrimino, o que é que eu discrimino.”

III PARTE: O Relato de uma Experiência

“O vídeo da artebr, na (citou nome da instituição) tem um pólo (artebr), e é ali que eu ia pegar esse material, e eu fiz um curso nas férias, também, pra variar a gente está sempre correndo, e nas férias eu fiz um curso do Artebr e foi aí que eu conheci esse material. O projeto surgiu na faculdade, ali no curso da Teia e foi aonde nós iniciamos, começamos a pensar o projeto, eu e a professora (citou o

nome), a professora (citou o nome) trouxe o tema discriminação para discutirmos em uma de suas aulas, para finalizar seu módulo pediu que fizéssemos um trabalho de temas discutidos em suas aulas, a proposta poderia ser realizada individualmente ou em duplas, optei por realizar junto com a professora (citou nome), ela trouxe as leis e nós lemos, pensamos: dá pra desenvolver isso, quais os artistas que nós podemos envolver, as linguagens em artes, além da pintura. Aí eu trouxe pra escola e tentei incluir, chamar os professores, o professor de História e estar trazendo outras matérias, outras disciplinas pra dentro, mas o pessoal é meio resistente, diziam: não, é que não vai dá, eu tenho outro projeto que eu estou fazendo . Então acabei planejando e desenvolvendo sozinha na escola. Eu desenvolvi na minha escola e ela na dela, só que a gente se encontrava todo sábado no curso e trocava as experiências, e falava: como você tá indo? Como está ficando, tá dando certo? então foi assim que a gente acabava tendo esse intercâmbio. Fizemos o planejamento, né, pensando o material e aí, como eu fiz o curso do Artebr também, eu levei o material do Artebr pra ela, a gente discutiu os artistas que poderiam estar sendo trabalhados, eles têm DVDs (material do Artebr), tem pranchas de obras de arte, no curso que eu fiz nós recebemos o material, eles doaram os materiais, as pranchas. No pólo da (citou nome da instituição), tem vários pólos espalhados do Artebr, um está aqui perto na zona leste e acabei fazendo uma carteirinha para poder retirar os DVDs. Trouxe o material, apresentei pros alunos, e inicialmente nós começamos a falar sobre o que é discriminação, porque que se discrimina. Como eu morei quatro anos no Japão e eu sentia discriminação lá também, aí eu narrei o que aconteceu comigo, porque que eu me senti discriminada, uma loira com olhos azuis, poderia ser confundida com americana e eles adoram americanos no Japão e porque que eu, brasileira, fui discriminada? Por ser brasileira? Pela forma de me comportar? então, por quê? por que no Japão se discrimina um brasileiro? Ou em qualquer outro país? Na França se discrimina. Isso tentando levar uma visão mais ampla do que é a discriminação, não é apenas aqui no Brasil que existe, em qualquer outra parte do mundo existe e por que que as pessoas discriminam? E aí as questões, de eu não conseguir me colocar no lugar do outro. Muitos alunos reconheceram que tem preconceito e que realmente o que eu estava falando acontece, eles estavam se identificando com aquilo, e aí eu comecei a puxar também para a mídia, hoje em dia a gente vê na mídia muitas formas que são de preconceito, na publicidade, né? dar uma visão geral pra eles tentarem ver, reconhecer onde é que existem preconceitos, como nos programas de humor, nas piadas, aí eles contaram piadas também, vendo que existem piadas de preconceito e você dá risada? Você tá vendo que é um preconceito, falar da opção sexual do outro, contar uma piada que você está ridicularizando o outro é um preconceito, então eu comecei a trazer, a levantar todas essas questões como um ponto de partida, o que é um preconceito e onde que a gente tem, será que a gente vê? Reconhece? E todo mundo tem preconceito no fundo, porque todo mundo acha graça das piadas? eu estou falando mal do outro e ridicularizando e estou achando graça do que está acontecendo com o outro. Aí, fomos levantando essas questões. Na música, pedi para eles pesquisarem músicas onde eles percebessem o preconceito. Eles começaram a trazer letras de rap, trouxeram depois o CD pra nós ouvirmos na sala as músicas, o que eu lembro mais assim foi do Gabriel Pensador, que eles escreveram na lousa e aí começamos a analisar: que tipo de preconceito que ele está mostrando aqui? e aqui? qual o outro? é de gênero? nós não estávamos trabalhando pra eles criarem as músicas (rap), nós estávamos estudando os tipos de preconceito. Foi a primeira parte. Depois eu trouxe as obras de artistas e falei sobre a importância deles pra se trabalhar na cultura afro. **Rubem Valentim**, como ele trabalha muito com os símbolos, simbologias, aí eu pedi pra eles pesquisarem por que que ele utiliza essas simbologias? da onde vem? Por que ele utiliza aqueles elementos? então contextualizei, falei sobre ele, da onde ele veio, qual é sua cultura. Apresentei o vídeo, depois, mostrando, se eu não me engano era o candomblé, aí o preconceito também, por que que eles falam da religião, se ouvem alguém tocando percussão, dizem: é macumbeiro! O vídeo é do Artebr, e mostra as obras do Rubem Valentim, mostra como ele faz, e uma entrevista com ele. Levei Didi também, achei interessante o trabalho dos dois artistas, só que acabou, na hora de produzir, eles produziram muito em cima do Rubem Valentim, da leitura do Rubem Valentim, mas eu levei os dois, pra eles conhecerem os dois artistas. Como nós estávamos falando do preconceito, como se eu tenho de ser igual à você pra não te tratar mal, todos temos de ser iguais? Então, da análise das obras, se eu não me engano, a gente

viu essa questão dos elementos, simbologias, e através dessa leitura que a gente foi trazendo essas questões aí. Eles criaram (pintura em tela) utilizando elementos iguais (simbologias de Valentim) e interferiram com outros elementos, então, em alguns trabalhos percebe-se a simetria e a interferência com outros elementos não simétricos no meio da produção artística deles sobre o que é o preconceito, muitos deles acabaram se prendendo às formas geométricas. O trabalho se baseou nas obras de Valentim e sobre o preconceito, que é o que nós iniciamos falando, trouxeram as músicas para analisar onde há o preconceito, o tipo de preconceito. A escolha da música, o rap é porque está no cotidiano deles...uma vez eu levei Laban, pra falar de dança e eles falaram: Ah, professora, o que que é isso, eu quero dançar hip hop, pode? Então eu falei: vocês vão trazer um DVD, vídeo, o que vocês tiverem e acabaram saindo uns trabalhos muito legais, eu trouxe a história do hip hop e aí, o que que a gente trabalha em cima do hip hop? Aí eles começaram a pesquisar e no final fizeram até uma apresentação do hip hop. O trabalho com artes visuais é muito voltado pra minha formação mesmo. Eu trabalho, eu sou artista plástica, gosto de pintar, gosto de desenhar e a gente leva a linguagem que se identifica mais, que tem mais facilidade. Muitas vezes o professor trabalha só artes plásticas porque é a linguagem que ele mais conhece. Tem professor que morre de medo de trabalhar com música, fala: mas, música, o que eu vou fazer com música? Eu não sei nada de música. Eu acho importante o professor ter a vivência pra passar também a sua experiência para o aluno, não adianta você querer trabalhar com a linguagem se você nunca mexeu com aquilo. Com a música, por mais que a gente fale que não entende de música, todo mundo canta, todo mundo ouve, tem seu repertório, todo mundo tem seus gostos, né? Trazer a música foi uma forma de trazê-los pra se interessar sobre o que eu estava falando, uma forma de conquistá-los. A música faz parte do cotidiano deles e eles têm que se sentirem protagonistas, assim, eu sou importante, o que eu ouço é importante. Eles gostaram e muitos se envolveram, a maioria da sala se envolveu, às vezes você leva uma proposta e percebe que alguns se envolvem, outros não, eu trabalhei com sétimas e oitavas séries. A gente trabalhou um bimestre. Os alunos foram receptivos, quando você lança alguma coisa que faz parte do cotidiano deles, eles acabam se envolvendo. A escola é aquela coisa, né, não são todos os professores que se envolvem, a gente não consegue trazê-los pro projeto, são lançadas muitas propostas, toda semana vem, a diretoria manda propostas: oh, tem de fazer isso, tem de fazer aquilo, são pontuais, né, até tal dia tem que estar com isso aqui, pra tal dia você tem de lançar essa proposta aqui, que vai ter um projeto pra limpeza dos banheiros, vai ter que trocar as válvulas lá da descarga, então você vai ter de fazer alguma coisa com isso. Então, você não consegue fazer um projeto, aí o professor fala: eu não vou me envolver porque eu já estou com outro (projeto), então, acaba ficando sozinha mesmo e depois é visto como o projeto da professora (citou o seu nome). No final nós fizemos uma exposição que foi “da professora (citou o nome)”, dos alunos da professora (citou o nome), nas aulas de Artes. Críticas, sempre têm quem critica, mas acho que tem que pegar essas críticas e falar: é, realmente, acho que podia ter melhorado, vou pensar, na próxima vez vou alterar algumas coisas. As críticas eram dos professores (diziam): ah, mas, a professora (citou o nome) ela estava atrapalhando, estava tocando música na sala de aula, estava atrapalhando minha aula, sempre têm. Eu trabalhei com tinta também, eles tiveram que pintar, então atrapalha, você fica 45 minutos, 50 minutos de aula, você não consegue organizar o espaço, não existe um espaço próprio pra arte na escola, o professor vai pulando de sala em sala, e tem de levar seus materiais, suas tintas, põem tudo numa sacolinha, recolhi tudo, vai lavar o pincel (aluno) e faz todo aquele movimento que atrapalha, porque eles andam pelos corredores, dispersam a atenção dos alunos. A equipe pedagógica eles querem que se façam projetos, eles incentivam pra que a gente faça os projetos e apoiam: você quer material? Pode levar. Precisa do rádio? Leva. Eles incentivam sim. Tem incentivo, inclusive teve uma reunião de pais onde nós organizamos a exposição, eu falei (para equipe gestora): posso colocar os trabalhos? E disseram: Põem lá, pra eles verem o que os filhos estão produzindo. No projeto pedagógico, no papel está tudo escrito, as pessoas têm que trabalhar com isso (cultura afro e indígena), então nós vamos tentando desenvolver projetos pontuais mesmo, pro dia 20 de novembro tem que ter essas apresentações e acaba entrando no projeto, no planejamento nós já vamos pensando as datas importantes que tem que se trabalhar e acaba puxando pra que seja trabalhado mesmo. Durante o trabalho houveram comentários preconceituosos,

eles reconheceram: ah! Professora é verdade, eu sou preconceituoso, no fundo eu sou preconceituoso, porque eu assisto tal programa de comédia que eles tratam mal os homossexuais, eles falam mal mesmo dos caipiras, dos nordestinos e eu reproduzo muitas piadas que eu ouço lá eu reproduzo, então, eu também tô discriminando. E eles começaram a se reconhecer como pessoas que tem esse comportamento, e a mídia influencia demais, né? Quando eu apliquei esse trabalho eu estava só trabalhando no Estado e eu tive mais tempo de estar planejando, elaborando, pra correr atrás do material, um material que não tem na escola e eu tenho que correr atrás, tenho que ir lá, pegar a fita (vídeo), pegar o material que eu quero para poder disponibilizar, tem que pesquisar também, e então eu acho que é difícil para o professor estar se mobilizando, você tem de levar e trabalhar ali, antes de apresentar você tem toda uma pesquisa por traz, não é chegar lá e falar: ó, vocês vão procurar e depois me tragam, não é isso o trabalho do professor, o educador tem uma preocupação maior. A gente tá sempre mudando, não dá pra você levar sempre o mesmo projeto, poderia ter focado um artista só, ou ter trabalhado, além da pintura, a escultura ou através de uma dança, ou a criação de uma música, acho que faltou um pouco mais de tempo pra eu estar pensado, como poderia estar trabalhando com esse público, porque meu público é diferente do público da professora (citou o nome), então ela teve a aplicação dela, era desse projeto, mas você vai ver o resultado foi outro, o produto final, ali foi outro. A gente não pode falar que o professor tem todo conhecimento, então eu acho que acrescenta, todo trabalho que você faz em grupo, acrescenta, quando você vai discutir uma questão você tem uma visão e aí você ouve a visão do outro, muda a sua forma de pensar também, acrescenta ou incentiva a continuar pensando daquela maneira. É importante o trabalho do professor estar levando e recebendo essa informação, a gente aprende muito com os alunos, eles nos formam também. Acho que o primeiro momento foi bem interessante, por que teve de levantar as questões do que que é o preconceito, eles procuravam e falavam: olha professora aqui pode ser essa música e quando eles foram à procura da música eles se interessaram a ter que ouvir com mais atenção, porque às vezes eles ouvem e reproduzem só o que estão ouvindo, então levá-los a pensar: Pô mais eu to cantando isso, mas será que eu penso isso também. Acho que o projeto foi interessante, foi legal porque eles se envolveram, consegui trazer a maioria da sala e pra mim enriqueceu, você está sempre aprendendo, como eu falei, você leva uma proposta você está ouvindo o que o outro pensa também e muitas vezes muda a sua forma de pensar, porque eu não estou levando toda certeza, estou levando incertezas também. Aprendi muitas coisas com eles e também falta um pouco de tempo pra estar correndo atrás, conhecendo um pouco mais essas leis, estar levando um trabalho em cima dessas leis. Eu tive um pouco de dificuldade sim, porque eu tive que ler, pesquisar indo mais pro preconceito, fixando mais a discussão no preconceito.

IV PARTE: Outros Comentários

“Tem muitos professores que desenvolvem esse tipo de trabalho. No ano passado eu estava na pós e tive contato com o que está acontecendo nas outras escolas, com outros professores, só nesses cursos que nós acabamos tendo a possibilidade de conhecer o trabalho do outro, infelizmente são trabalhos que ficam fechados, individualizados em cada escola, não se tem divulgação do que está acontecendo, a única forma são esses cursos que pagamos por livre e espontânea vontade, você vai, deixa seus sábados e vai, paga a faculdade pra ir fazer, encontra com outros professores e é aonde você consegue entender o que está acontecendo e trazer até novas propostas também. Você se sente muito sozinho, é complicado trabalhar sozinho, não saber o que está acontecendo. Em Artes não se tem aquele roteirinho, que você tem que trabalhar como se tem em Língua Portuguesa onde cada ano você tem que trabalhar com determinado conteúdo, agora é que está entrando os cadernos no Estado, mas será que o que está entrando também é o que os alunos têm interesse? Na prefeitura eu ingressei faz pouco tempo, eu não faço JEIF(horário coletivo) e também eu não tenho contato naquela hora que todos os professores se reúnem e eu também sinto falta disso, eu pego o professor de Artes e pergunto: O que você está fazendo? Quer trabalhar música? Você sabe tocar flauta? Isso no corredor, é onde a gente se comunica. Acho que isso interfere muito no trabalho do professor, poderia enriquecer o trabalho do professor se nós tivéssemos esse tempo, independente das jornadas, porque eu tenho 30 horas e ele tem 40, então ele participa da JEIF e ele consegue dialogar com outros professores, ou não, eu não sei como é a JEIF, que eu também não participo e não posso dizer que o horário está funcionando ou não. É isso, espero ter colaborado.

APÊNDICE L

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 03

DATA: 01/10/09

LOCAL: Em um Centro Educacional Unificado (CEU) da zona leste.

I PARTE: O Contexto Legal

“Bom, a respeito da legislação eu acho até por conta mesmo da minha própria história, enquanto pessoa, enquanto educadora lá no começo, eu sempre fui ligada pra essas temáticas, e sempre fui também uma professora questionadora, na medida do possível participativa, então quando essas leis apareceram, eu já me liguei realmente pra saber um pouco sobre elas, como que era, como que estava sendo colocada pra escola sabe, essa responsabilidade e essa posição, essa postura importante de se trabalhar essas temáticas dentro da escola, então, eu fui atrás pra tentar saber um pouquinho e até fortalecer mesmo as práticas né, por que eu acredito que essas leis, elas dão um ponto positivo assim, um reforço naquilo que a gente já vinha desenvolvendo. Começou com aqueles documentos, aqueles cadernos, acho que foi de 90, aqueles de cada área, que já tinha pra se trabalhar a temática étnicorracial, no governo da Erundina, então começou lá. Quando eu entrei pra escola no final da gestão da Erundina, depois na administração do Maluf, já tinha algum coisa pra se discuti, alguma coisa que indicava que a escola deveria valorizar porque é importante, é fundamental. Então, assim, eu acho que os professores todos deveriam trabalhar essa legislação, não apenas os professores de Letras, de História e de Artes, mas é interessante que o professor de Artes trabalhe sim, porque até no curso de artes, por exemplo, eu não tive história da arte africana e não tive história da cultura indígena, das artes indígenas, então parece que pra academia não tem muita importância, não tinha muita relevância de trabalhar, ficou mesmo dentro do eurocentrismo. E quem perde com isso é a escola, são as crianças, os professores mesmos perdem com isso, e depois assim, a gente vendo enquanto professor de Artes as referências que muitos artistas foram buscar lá na África, sabe, quer dizer, não tem como a gente negar, não tem como a gente virar uma página e dizer que isso daqui não tem nenhuma relação com a cultura africana, com as artes dos países africanos. Para conhecer as leis a busca foi individual, quer dizer, também na administração da Marta, que nós tínhamos o grupo de formação, o grupo étnicorracial da Rede, então todas essas questões já eram discutidas, na administração da Marta. Tinha uma equipe bem interessante na coordenadoria de educação da região e o coordenador tinha um olhar sensível também para essa questão e um grupo que tentava fazer esse movimento das escolas, na região, então, através também desse grupo que a gente discuti um pouco mais e na escola não teve muito.”

II PARTE: A Formação Continuada

“Bom, eu participei também principalmente na gestão da Marta. Eu fiquei um tempo na Coordenadoria de Educação, eu fiquei um ano e um pouquinho, quase no final da administração da Marta, em São Miguel, lá eu tive oportunidade até de acompanhar um pouco o processo de formação junto com os colegas. Lá eu tive acesso, um pouco mais de acesso, inclusive esse curso dos encontros do CEERT eu participei nessa época, esses encontros de formação do CEERT, o encontro da Ação Educativa da USP já foi no começo do ano passado, que eles estavam com uma proposta de fazer um projeto com várias escolas e de trabalhar diretamente com a escola, com a universidade, com a Ação Educativa e com o Museu Afro também. Desde que o museu foi inaugurado que a gente começou a conhecer, eu tinha uma conhecida dentro do Museu Afro, que eu também já participei de uma vivência com ela, então a gente ficou sabendo que havia esses encontros de formação; fomos e levamos as crianças e, na medida do possível, eu participei, não de cursos longos, mas cursos, encontros de curta duração. Na escola não tem curso de formação continuada, inclusive eu fiz o último curso na UMA PAZ, eu fiz um intensivão de uma semana de Cultura Indígena, de História da Arte Indígena e uma semana da História da Arte Africana, que foi muito interessante, eu fiquei sabendo através da escola e eu fui, me escrevi e fiz.”

III PARTE: O Relato de uma Experiência

“Então, como eu havia falado antes, eu acho até por conta de ter participado de Igreja, de CEBs, de Comunidades de Base, de movimento estudantil, sabe, grupos de jovens, participado de algumas reuniões na época do PT, eu era adolescente ainda, a Igreja, ela envolveu muitos jovens nos anos 80

e tal que tinha um olhar mais pro social, mais politizado. Então, quando eu fui fazer o curso de Artes, eu já fui com essa proposta de tentar meio que mudar um pouco o mundo, sabe, e quando eu comecei a trabalhar, eu já colocava essas temáticas dentro do meu trabalho, mesmo talvez eu nem bem pesquisava muito até mesmo dentro do folclore que eu trabalhava, não como uma forma exótica, mas como uma forma de resgatar a cultura, da importância dessa cultura, dessa produção, dessa fala, do negro, do indígena também, mas principalmente do negro. Então, quando eu fui pra **(citou o nome da escola)** eu conheci a dona **(citou o nome da diretora)** que foi diretora lá durante oito anos, e a dona (...) também tem uma caminha mais ou menos parecida com a minha, inclusive nós participamos na mesma época de movimento estudantil, grupo de jovem e tal, então as idéias convergiam, esse olhar assim de uma escola democrática, participativa, crítica, sabe, da construção do conhecimento, da importância do trabalho coletivo, tudo isso era o olhar da dona (...), meu também e de outros colegas, então quando a escola completou 40 anos, nós recebemos a visita de uma escola que desenvolvia um projeto afro com oficinas aos sábados e quando nós vimos o relato de práticas desse pessoal da escola, das professoras levando as crianças, ela olhou pra mim, eu olhei pra ela e ela falou: “é isso, vamos tentar desenvolver um projeto desse dentro da escola no ano que vem?” mas, antes disso, eu já tinha trabalhado na escola **(citou o nome da escola)**, eu já tinha feito um trabalho de cultura afro, meu primeiro trabalho foi com crianças com deficiência auditiva, então eu sempre trabalhei um pouco nessa linha e quando ela falou desse desafio, foi assim juntar a fome com a vontade de comer, e principalmente porque na nossa escola havia muitas crianças negras, a nossa região é uma região de afrodescendentes, Vila Curuçá e dentro da escola, muito preconceito. Então era uma necessidade mesmo de tentar começar alguma coisa, de pensar numa forma diferenciada de se trabalhar e nós vimos que o trabalho daquela escola era um trabalho interessante, inclusive as professoras falavam da coisa de multiplicar que elas iam nas escolas pra que houvesse uma multiplicação desse trabalho, então eu me interessei, ela conversou comigo e com outros professores, mas eu acredito que eu fui a que mais me interessei, porque eu já comecei ir atrás, naquela época, em 2000, era a época da ‘boquinha da garrafa’, então nós começamos a pensar como levar a cultura afro pra escola, até de oficina mesmo, que não se associasse ao Axé enquanto o movimento midiático que estava acontecendo naquela época, que mostrava o corpo, aquela coisa mais de sedução, então eu mesma fui várias vezes no **(citou o nome da escola)**, conversei as professoras, fui atrás de um grupo afro, porque até então a gente fazia trabalhos na escola, mas falar com quem desenvolvia uma dança, voltado especificamente pra esse tema eu não conhecia assim tão próximo, conhecia mais o pessoal da capoeira e o pessoal do candomblé também, que quando eu fiz o trabalho no **(citou o nome da escola)** eu consegui trazer os tambores pra dentro da escola. Então nós fomos, começamos a fazer a pesquisa, fomos chamando algumas pessoas interessantes que pudessem subsidiar o nosso trabalho, as professoras do **(citou o nome da escola)**, num primeiro momento gostaram da idéia, mas eu acho que elas acharam que a coisa não fosse vingar, que a gente não ia levar adiante, então quando elas viram que o nosso trabalho estava consistente, a gente estava conseguindo realmente embasar uma proposta de trabalho de verdade, firme, elas ficaram um pouco assim ...né: ‘nossa agora já estão copiando o nosso projeto’, então não era mesmo pra multiplicar mesmo, pelo jeito. Mas enfim, nós metemos as caras, escrevemos o projeto, o primeiro ano foi um projeto escrito que não tinha nenhum vínculo, tinha vínculo com a escola mas não estava no Projeto Político Pedagógico, era a cara e a coragem de quatro professoras e uma diretora em trabalhar essa temática dentro da escola. Então o primeiro ano foi um ano bem interessante, que a gente puxou a discussão com os colegas, nós começamos a buscar bibliografia, no ano 2000, nós começamos a conversar com as crianças a respeito, começamos a observar um pouco mais a questão do preconceito na escola e tentar seduzi-los mesmo, isso em todas as séries, nós três, eu e a **(citou nome)**, a **(citou nome)** de 5ª a 8ª séries e a **(citou nome)** mais voltada para as turmas iniciais e nós com as finais, a gente trabalhava também com a EJA, então, colocamos um cartaz dizendo que a gente queria trabalhar a cultura afro, com oficinas. Mas antes desse cartaz, nós conseguimos levar pra escola o grupo de dança afro, de Itaquera, grupo Afro 2, que está meio desarticulado agora, mas um grupo que esteve na região participando por muito tempo. O grupo foi pago pela própria administração mesmo, da época, nós conseguimos pela Secretaria de Educação

que eles fossem nos quatro períodos fazer uma apresentação afro, de dança, percussão e canto. Então o Afro 2 foi, se apresentou em todos os períodos, uma coisa que nunca ali ninguém tinha visto e o resultado disso foi muito interessante. Nós apresentamos pra todos os períodos, fizemos uma reflexão com todos os períodos e depois disso nós tivemos professores falando que nós estávamos trazendo religião pra dentro da escola, professores criticando, outros elogiando, alunos maravilhados porque era aquele negócio de olhar e se identificar com aquilo e outros que falavam que era macumba, sabe, que não queriam saber, o pessoal da EJA muito resistente, alguns, porque tinham muitos evangélicos, então muitos alunos assim, olhando enviesado pra gente e foi um reboliço mesmo, e depois duas mães que ligaram pra escola dizendo que iam processar a gente porque nós tínhamos levado culto religioso pra dentro da escola, então já foi isso no primeiro ano, essa bomba toda né, e aí nesse momento que a gente viu, também, como era delicado trabalhar com essa temática, entendeu? mesmo com a direção dando apoio, a diretora não fazia questão de esconder, ela é negra, e da importância de desenvolver esse projeto na escola, então ela argumentava mesmo, junto aos professores, junto ao Conselho de Escola, o que precisava ela estava junto com a gente fazendo as coisas junto, principalmente no primeiro ano, mas aí nós percebemos mesmo que é uma questão muito delicada, e que na vida da pessoa é uma coisa de identidade, e a identidade que mexe com a própria auto-estima, então, derrepente você levantar, mexer na ferida da história de muitas pessoas, além de alunos, de professores, entendeu, aí você mexe nos valores, nas crenças, nos preconceitos que a pessoa tem, sabe, nos preconceitos. Então a gente foi se deparando com tudo isso e vendo as reações das pessoas, havia pessoas que se afastavam, mesmo pessoas que eram negras, que não queriam fazer a discussão, entendeu? a impressão que dava é que mexia com elas e que muitas vezes elas não se identificavam enquanto negros, e se a pessoa não se identifica enquanto negro, aquilo não é uma questão relevante pra ele, pra que vai mexer com aquilo? 'Mas será que o Brasil realmente tem preconceito?', o Brasil não tem tanto preconceito assim. Mas porque será que a dona (citou nome da diretora) resolveu fazer um projeto na escola que trabalhasse a temática do negro e porque não fazer um projeto que trabalha a questão do italiano? De todos os povos que vieram para o Brasil?' Esses eram os questionamentos de alguns, então eles começaram a perceber e alguns colegas foram se reconhecendo no trabalho e se envolvendo, outros começaram a fogueira das vaidades: 'eu não vou fazer parte, eu não gosto, também não sei por que, mas eu não tenho preconceito, só que eu acho que tinha que ter cultura italiana na escola também'. Alguns se calaram e assim, outros começaram a se envolver mesmo. Então, do primeiro pro segundo ano foi assim um ano muito interessante, porque a gente começou a escrever, a colocar no papel aquilo que a gente queria no projeto e começamos realmente a fazer aquilo que a gente colocou no papel, entendeu? porque muitas vezes a gente sistematiza mas não vive aquilo na prática, e a gente foi construindo, foi escrevendo, foi vendo que realmente era aquilo mesmo e foi avançando. Então, a gente queria que fosse um grupo que discutisse sobre a temática, que levasse as questões das crianças para o grupo para serem discutidas, a gente começou a fazer isso aos sábados, buscar esse resgate da cultura e da história, procurava fazer com que os arte/educadores que foram convidados pra trabalhar com a gente, porque eu não sabia dança afro até então pra poder dar aula de dança afro e nem tinha o embasamento suficiente. Então nós chamamos alguém da região que pudesse oferecer essas oficinas com qualidade, que pudesse contextualizar. Então se enfatizava que eles deveriam ensinar determinado movimento, mas esse movimento tem a ver com quê? Sabe, tem a ver com orixá? E o que que é orixá? E contar um pouco a respeito da história e cultura paralelo ao trabalho das linguagens artísticas, tanto que no final do ano (2000), a gente teve assim casos de crianças que chegavam e falavam: 'olha minha família tinha preconceito e eu comecei a discutir isso com eles e eles estão começando a mudar de opinião'. Eu lembro de uma menina que falou: 'olha, eu me sinto gente quando eu estou no projeto, na escola, porque a minha mãe é negra mas ela não se reconhece negra', com as palavrinha dela ela falava isso: 'minha mãe não acha que ela é negra e eu sei que eu sou negra e é importante pra mim ser negra'. Então, no final do primeiro ano foi um saldo muito positivo, nós fizemos a primeira Semana da Consciência Negra, que também foi uma descoberta maravilhosa, você adentrar na temática, sabe, trabalhar as linguagens, o desafio de envolver os colegas, alguns já trabalhavam também, mas que se viram assim abraçados pra poder

trabalhar tranquilamente mesmo essa temática, que muitas vezes em outra escola até não poderia trabalhar. Então eu fui uma das pessoas que mais se envolveu no projeto, que mais discutia, que mais pensava atividades propostas, que mais comprava material, assim livros de história, CDs, então se você for na minha casa é uma referência na minha casa. Eu tenho máscaras africanas, eu tenho quadros, tenho vários CDs eu tenho livros e isso não aconteceu em relação aos outros colegas. Então como eu tenho um pensamento muito rápido, eu ia vivendo aquilo intensamente, e não era uma coisa assim: era um projeto pra eu receber o meu salário, mas era um projeto de vida também, que eu acabei me envolvendo muito, eu andava num ritmo dentro do projeto e os colegas andavam no outro ritmo, então eles foram indo, alguns saíram, até mesmo por não conseguir propor atividades, não por não ter espaço pra isso. As professoras que começaram comigo o projeto: A (citou nome da professora) ficou quatro anos, a (citou nome da professora) ficou um ano, mas saiu até por problemas de saúde e a (citou nome da professora), que é nipo-brasileira, ela é apaixonada pelo projeto, ela trabalha pra caramba essa temática dentro da escola, só que depois que ela entrou no projeto e ficou um ano, ela saiu e foi montar um grupo de tambores japoneses, o Taikô, então ela tem desenvolvido um projeto de taikô na comunidade, por que o pai dela tinha envolvimento com a comunidade nipo-brasileiro, eles têm atividades pra resgate da cultura japonesa e ela quis fazer a mesma coisa dentro da cultura japonesa, só que a gente ainda não conseguiu integrar os dois grupos, só que ela levou a cultura afro pra dentro do taikô, então tinha momento assim que tinha festival que os meninos do taikô estavam tocando maracatu, junto com algumas pessoas do Raiz que iam com ela, olha que coisa interessante? Então acho que são dois olhares mesmos, a importância de resgatar a cultura afro, que ela continua trabalhando, mas ela sentiu necessidade também de resgatar a cultura do povo da qual ela vem. Então, com esse projeto eu fui pesquisando também um pouco mais as artes plásticas, porque como a minha formação é Artes Plásticas, eu puxo também um pouquinho a sardinha minha pra esse lado, e a gente trabalhou bastante na Semana da Consciência Negra, com a máscara africana, a escultura africana, a pintura, os pintores que representaram os negros e negros que fizeram arte, que produziram foram artistas e tal, então eu ia levando pros meus alunos no dia a dia dentro da sala de aula todo esse olhar das artes plásticas africanas, sabe, porque pra eles, que estavam estudando desde a primeira série, bem como para os professores, era um olhar enviesado mesmo, de que isso daí é feio, é estranho, então eu fui trazendo isso pra dentro da sala de aula e tentando trabalhar, sabe, eles conhecerem, aos poucos também, por que eu não tinha, não tenho até hoje, não domino tanto conhecimento, minha pesquisa é falha ainda, mas eu fui levando isso pra dentro da sala de aula e junto com isso a contextualização: 'por que que isso é feio? As máscaras, as esculturas. Por que isso é arte?' Então questionando junto, levando essa questão para as crianças. Então eles vão começando a pensar: 'então quer dizer que lá no Continente Africano, que são vários países diferentes, que são várias culturas, vários povos, eles fazem trabalhos com máscaras, trabalho com madeira, trabalho com barro, trabalho com ferro'. Então assim, tirando um pouco esse preconceito, saindo um pouco fora de que arte é só aquela coisa européia, aquela tradição eurocêntrica e tentando trabalhar isso. Eu lembrei, também, de uma professora que eu dei aula para os filhos dela, e ela falou assim: 'nossa, engraçado que você vai trabalhando com os alunos, com as crianças, os temas, os conteúdos que estão voltados pra cultura, muitas vezes sem precisar falar', porque eu trabalhava com argila, trabalhava com carvão, com outros elementos que levavam à essa referência da cultura afro e indígena também. Então, os anos foram passando e o projeto foi se firmando dentro da escola, então a gente percebia que os alunos que participavam do projeto, eram alunos que dentro da sala de aula eram os mais problemáticos, vamos dizer assim, entre aspas, mais ativos, e que eles sentiam essa vontade de participar do projeto e lá no projeto eles não davam trabalho. As oficinas ocorrem no contraturno das aulas, nós abrimos inscrições de dança, percussão, capoeira, canto, teve uma época que teve artesanato, uma época que teve artes plásticas e é nos sábado, é livre, quem quisesse se inscrever, a gente mandava uma ficha de inscrição para os pais assinarem, autorizando para que eles viessem, pelo menos duas horas de oficinas aos sábados dentro de uma dessas linguagens, e depois a gente fazia reunião de pais pra falar sobre o projeto. As pessoas convidadas para dar a oficina de dança, percussão, capoeira, canto, no início nós corríamos atrás, então a APM ajudou, nós fazíamos festa pra arrecadar fundos, depois, na administração da

Marta, através daquele projeto da Escola Aberta, nós fomos entrando nos projetos da administração pra conseguir manter o projeto, a APM ajudou bastante, então tinha a festa junina eles revertiam uma verba pra comprar uma parte do material, pra ajudar na ajuda de custo de um arte/educador, que no início eram pessoas de fora, depois nós começamos a envolver os próprios alunos para serem multiplicadores, que isso também é uma vitória dentro do trabalho, os alunos serem multiplicadores e esses alunos que eram mais problemáticos, entre aspas, eles foram ficando mais críticos dentro da sala de aula, e aí cobrando mais até dos professores. Então, nos primeiros anos foi um embate, por que alguns professores falavam assim: 'mas o cara, ele toca bem, ele dança, ele canta, mas chega aqui na sala de aula ele não quer fazer a minha matéria ou ele fica questionando.' Então, eu acho que era até uma forma mesmo de pensar que tinha alguma errada, na forma de passar esses conteúdos mesmo pra eles e que existem outras formas, que existe também uma coisa chamada letramento, é você aprender a ler com o mundo, com a vida e se transformar numa pessoa mais atenta com as coisas e mais crítica. Então, algumas críticas em relação a isso e por outro lado muitos elogios também, porque eles começaram a se destacar. Então outras coisas que aconteciam na escola, quem estava no meio? O pessoal do projeto. Eles estavam sempre participando, sempre atuando, sempre fazendo, então, por um lado era elogio, por outro lado a fogueira de vaidades mesmo, acho que isso que foi mexendo muito com a cabeça dos colegas, então o pessoal foi saindo, enfim, hoje, eu sou a única professora que está efetivamente no projeto, mas a semente realmente foi jogada, muitos colegas trabalham com a temática dentro da escola, participam da Semana da Consciência Negra, desenvolvem projetos muitos legais e isso é sempre muito lembrado, mas eu não sei o que acontece, mas as pessoas na participam do projeto, talvez porque acontece nos sábados, os meus sábados sempre foram dentro da escola durante esses nove anos, esqueci do meu mestrado (risos), eu acho que hoje, dentro da escola as crianças pensam mais sobre a questão do preconceito, eles discutem mais entre eles. Continuam havendo preconceito e discriminação, porque não são flores, há muitos problemas, e se a gente pensar que são mais de quinhentos anos de preconceito no Brasil, não vai ser uma ação assim, lenta até de base, que vai modificar, mas hoje os meninos que são multiplicadores do projeto podem ter condições de ir na sala de aula e falar sobre o preconceito, e dar uma oficina de dança, e dar uma oficina de percussão, eles têm elementos e argumentos pra poder fazer isso, e os que estão chegando agora, eles estão começando a perceber, sabe, quer dizer, alguns as professoras já vêm trabalhando desde o primário, mas eles têm outro olhar pra cultura, para os povos, pra diversidade, pra questão indígena, coisa muito diferente de nove anos atrás. A comunidade tem valorizado bastante o trabalho, tanto que quando tem apresentação do projeto eles procuram participar, mudou o olhar, não sei, a gente precisaria fazer uma pesquisa na comunidade, mas todas as apresentações que a comunidade vai eles vibram com projeto. Aonde o projeto aparece ali no pedaço, sabe, é uma coisa assim que contagia mesmo, e a gente tá ampliando esse projeto, nós estamos tentando ampliar a oficina para um parque próximo, que é o parque Chico Mendes, e que nunca tinha visto oficina de dança afro, então nós estamos tentando pegar as crianças que freqüentam o parque pra desenvolver, dentro desse parque tem o trabalho com pessoas com necessidades especiais, de vinte anos pra lá, e a (citou nome da professora) que foi aluna da escola, está fazendo um trabalho com dança afro com essas pessoas. Então, está sendo muito interessante. Nós temos o caso da (citou nome da professora), que foi aluna do projeto e agora ela é professora de Educação Física e dá aula de dança no instituto (citou nome da professora), dançou no projeto e praticamente, hoje, ela é dançarina profissional porque ela tirou o DRT e a luta do grupo, desses que estão agora, os mais velhos, é tornar um grupo profissional afro pra que eles possam mesmo se tornar profissionais da área, também tirarem a carteira do DRT, poderem ministrar oficinas e irem pra frente mesmo com essa proposta. Então no projeto tem alunos da escola e da comunidade. Durante esses nove anos a maior parte das pessoas que participou foram alunos, mas houve nos últimos anos o aumento da comunidade e uma diminuição de alunos, agora nós estamos resgatando isso. Eu acredito também que a participação do professor influencia na participação desse aluno, então até por conta de muitas críticas, de dificultar que esse aluno saísse pra ir fazer uma apresentação fora, ou o comentário de que: 'esse projeto é uma besteira'. Eu acho que até por conta disso muitas crianças deixaram de participar. Sobre atitudes racistas houve sim durante esses anos todos, em

relação a cabelo, em relação a roupa, de todos os lados que você imagina, no começo, até as crianças reagem com agressividade contra atitude preconceituosa. Teve um caso de um menino que, depois da apresentação, uma criança foi falar: 'olha isso daí é macumba', e aí o menino da percussão foi e bateu no outro que falou que era macumba. Ele via macumba como uma coisa ruim, depois a gente foi discuti com eles que macumba era um instrumento musical e porque que as pessoas colocam esse sentido pejorativo pra macumba, que está relacionado às religiões afrobrasileira e acabam fazendo um balaio de gato só, e as religiões têm espaços na televisão e que as religiões afro não tem o mesmo espaço pra poder argumentar e falar um pouco de si e quando a gente não conhece a gente fica com medo e se afasta e tem preconceito, então quando conhece é muito mais fácil de entender e então nós tivemos essas atitudes e a gente tinha que responder mesmo, respondendo com jeito, conversando, o diálogo eu acho que sempre foi importante na sala de aula, até pra perceber que tem que ter respeito às diferenças. Eu acho que esse projeto contribui muito, não só na escola, mas na nossa região, porque a partir desse projeto, outros projetos nasceram em outras escolas, outros grupos também nasceram, pessoas que iam lá na escola ver com é que era e tentar multiplicar, então foi positivo. Só que é assim, é realmente nadar contra a maré, porque quando você se envolve numa temática dessa, que é muito delicada, você fica mesmo marcado, assim: "é a professora que trabalha com a temática etnicorracial na escola, você não pode falar nada sobre a questão do negro porque a professora está ali, então ela vai rebater". Então, é a gente abraçar a causa, se reconhecer e ir embora. Então, a diretora antiga saiu da direção em 2008, depois que ela saiu a coisa complicou um pouco, porque a gente teve uma crise dentro do projeto, do grupo, esse negócio da ONG não ficou muito entendida e muito aceita, mas a ONG foi a forma que a gente encontrou pra poder ampliar e potencializar as ações do projeto na escola e na comunidade, já que dentro da escola a gente não consegue outros tipos de recursos até por estar dentro de uma instituição governamental. Essa diretora nova que veio pra escola, esse ano, ela está apoiando muito o projeto, mas no ano passado foi meio complicado, pois a diretora que veio, já passaram informações distorcidas pra ela, então ela já achava, sabe..., não teve muita conversa não! Mas mesmo assim a gente permaneceu firme ali com o projeto, com poucas crianças, desenvolveu as ações, mas depende bastante da direção da escola também apoiar, porque os colegas, muitos colegas não apóiam, muitos apóiam, mas não participam, então a gente tem de ter realmente uma administração que faça diferença, né? ou que dê respaldo. Atualmente eu acho que está retomando o sangue do trabalho de novo, por que a direção esta apoiando esse trabalho e não sei, parece que ela está pensando em se remover de lá e então eu não sei como que vai ser visto, porque a direção tem muito medo da escola aberta no final de semana e quando envolve comunidade e depende da gestão que venha, pode ser positivo ou não, tem gente que não quer a comunidade dentro da escola de jeito nenhum. Eu cresci demais, agente aprende que tem preconceito, todo mundo tem preconceito e aí a gente vai caminhando, vai convivendo com eles e percebe que é necessário desconstruí-los e eu acabei sendo uma referência, se você chegar lá na escola as pessoas que me conhecem sabem que eu desenvolvo esse projeto que é pra além dos muros da escola e que por mais que eu saia de lá e vá pra outro lugar, eu vou continuar levar esse trabalho que está dentro de mim, cresci muito. O prêmio do CEERT eu está lá na coordenadoria de São Miguel e fiz a inscrição do grupo em 2004, e foi depois do prêmio do CEERT que a gente viu o tamanho desse projeto, o prêmio Educar pra Igualdade Racial, o projeto ficou muito grande para o espaço da escola e foi a partir daí que a gente pensou na possibilidade de constituir a ONG. Foi uma coisa muito importante, maravilhosa pra gente, Teve impacto na escola, mas poderia ter mais, por eles ficaram mais ligados assim: 'Ah, ganharam o prêmio, sete mil reais...', que nós recebemos na época, mas assim, muito reconhecimentos dos colegas, dos pais das crianças, as crianças foram lá com a gente receber o prêmio e isso foi muito, muito legal, muito importante mesmo. E, principalmente, Educar pra Igualdade Racial, porque a gente estava trabalhando aquela temática, porque a gente estava refletindo sobre aquela temática de verdade, que o projeto foi contemplado, isso foi reforçado e as crianças compactuaram mesmo com tudo isso, e participaram e vivenciaram e foi muito legal. As mães também, tinha até um grupo de mães que dançavam, então assim, até hoje nós temos as mães parceiras, que estão juntas, que sabem da luta, que acompanham o trabalho e também a gente acabou sendo referência nas outras

escolas. (mostrou alguns registros do projeto). *Aqui foi o programa do Canal Futura, que eu preciso resgatar esse programa, o Programa Nota 10, do material da Cor da Cultura, que Através do CEERT eles foram na escola. Aqui nós estamos recebemos menção honrosa na Câmara Municipal, do prêmio Betinho, com o projeto, aqui as Semanas da Consciência Negra e o trabalho da estética, porque essas belezas, essa cores da arte africana, dos tecidos, das formas, tudo isso a gente tenta incorporar na Semana da Consciência Negra. Já fizemos muitas coisas, já fomos nos apresentar em duas cidades de Minas e com a ONG do projeto já ganhou mais independência, mas não podemos fugir que começou dentro de uma escola e da importância da escola pública. Então, tem gente que não acredita que esse projeto é de escola pública, entendeu? pela qualidade, por tudo, pelo conjunto da obra, pelo que já aconteceu e é possível, é possível, é só você ter um pouquinho de parceria mesmo, os parceiros, os colaboradores, acreditar que as artes podem transformar mesmo a vida das pessoas, a arte, a cultura e ir embora. Aonde é que a gente guarda as coisas do projeto? É um depósito, é um banheirinho improvisado, então está tudo enfiado ali dentro há nove anos, sabe, mas a gente bagunça, a gente arruma e arruma de novo, e vai administrando as dificuldades, muita coisa que nós fizemos no começo foi com material reciclado, envolvemos as crianças pra fazerem também, pra construir, pra confeccionarem os adereços, os figurinos, pedindo ajuda daqui, Dalí, então, é possível, é só arregaçar as mangas mesmo, acreditar e ir embora. E a pesquisa veio no dia a dia, a gente lê uma coisa aqui, vê outra coisa ali, aprofunda um pouquinho mais pra ter um embasamento daquilo que você está falando, principalmente porque também está passando para as crianças, fazer com eles pesquisem, que eles possam ir atrás, sejam curiosos pra descobrir as coisas, pra saber sobre as coisas, então tudo isso é muito estimulado dentro do projeto, e é isso.”*

IV PARTE: Outros Comentários

“Com relação ainda a questão profissional, a gente tem uma bagagem, eu tenho, eu me considero uma pessoa que tem uma bagagem muito grande com relação a essa prática. Essa prática me proporcionou isso, esse trabalho, que é um trabalho diferenciado na Rede sim, não dá pra negar. Mas eu percebo que, por exemplo, as instituições que trabalham com essa temática elas estão ainda muito atrás das pessoas que fizeram essa pesquisa científica, entendeu? mas eu acredito que poderia ser muito mais valorizado, porque o que as pessoas estão fazendo na teoria, nós já experimentamos, estamos fazendo na prática e se a prática não tiver importância, como é que tem mudança também, se a gente fica só no campo das idéias, então eu acho que falta um pouco isso. As pessoas perguntam assim: ‘e aí, quando é que você vai fazer o seu mestrado?’, e foram nove anos que eu me dediquei à esse projeto e não tenho mestrado, eu sou uma professora que fez o curso de Educação Artística, fiz alguns cursinhos, mas eu não me vejo menos capaz do que muitas pessoas que fizeram mestrado, que estão aí fazendo trabalho científico. Essa lei veio endossar todo esse trabalho que a gente vinha fazendo, veio reforçar, agora é lei, então as pessoas têm que fazer, é uma das coisas também que a gente fala, mas agora tem mesmo que fazer, as pessoas tem mesmo que olhar diferenciado, porque esse projeto está caminhando nesse sentido mesmo, a gente tem feito isso mesmo, tem que valorizar, tem que respeitar, acho que pudéssemos ser mais valorizados e eu acho importante até o seu trabalho, pesquisando nessa área, pra mostrar as práticas, mostrar um pouco as coisas que vem acontecendo, que as coisas vem tendo resultado e que a escola pública não é só giz e lousa, ou só violência, só agressão, só bullying, não é só isso não, tem muito mais e a gente está escrevendo a nossa história, na Vila Curuça.”

APÊNDICE M

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 04

DATA: 07/10/09

LOCAL: Escola

I PARTE: O Contexto Legal

“O primeiro contato que eu tive com a lei foi quando eu entrei no magistério em 2003, então a lei (10.639/03) é do mesmo ano. No ano seguinte, eu trabalhava numa escola de 1ª a 4ª, que faz parte da Leste 1 também, e essa diretora ela tinha um trabalho, que já vinha antes da lei inclusive, que era um trabalho que ela chamava de Consciência Negra, que era investigar primeiro a questão racial na escola, como é tratado, se os alunos se xingam, se ofendem, se tem preconceito, como que os professores lidam com essa questão, então ela já tinha esse trabalho e nesse primeiro ano ela propôs que isso fosse feito também de 1ª a 4ª, que foi a nova direção que ela assumiu. Então foi um trabalho de pesquisar primeiro a literatura, do que que tem de livros infantis voltados pra questão africana, pra cultura africana, ela já tinha algum material, então ela já disponibilizou também. O estudo da lei, eu não lembro agora se o curso foi no mesmo ano, mas coincidiu de ter o curso também, o curso chamava “Lei 10.639/03, o porque dela existir, pra que a Lei?”, da APEOESP, e nesse processo na escola a gente também foi estudando algumas coisas, a gente visitou o Museu Afro em 2004, que foi o ano de inauguração do Museu Afro, e lá falaram da questão racial na escola, como que é vista, como que a gente lida com algumas coisas, então o assunto foi interagindo, e na matéria de Artes, como ela (diretora) já tinha essa experiência ela deixou livre as propostas pra que a gente fizesse o trabalho que quisesse. Como eu tenho uma formação em teatro, a gente começou a juntar esse trabalho do teatro com a histórias infantis que eram um conto, que fechou esse trabalho nessa criação dos bonecos, então uma coisa foi ligando à outra. E depois de conhecer o trabalho do Museu Afro, que estava iniciando, a questão interessou um pouco pra aprofundar mais. E Lei, ela vem de uma luta anterior, tem esse trabalho de resgatar essa memória, não se falar da questão da África e do Negro só como escravidão, que é o ponto que é mais tratado, então é resgatar essa identidade, essa cultura, essa influência que as vezes passa despercebido. Os livros de História que usam só o termo escravidão, o negro escravo, eles até corrigem essa questão de chamar “escravo negro”, era escravo, escravo, independente de ser negro ou não. E essa identidade batia direto com a questão da escola, pelas brigas..., se você for analisar a fundo, sempre tem uma discussão de como a escola, às vezes passa a mão, ou coloca o aluno problema é aquele aluno negro que está lá no cantinho, que já vem com um histórico da família desestruturada, lógico que a gente não restringe isso à questão racial, mas eles (museu) dão vários exemplos como isso afeta. Então, vieram algumas palestras também em cima do negro na mídia, como que a televisão trata, na época era a novela “Da cor do pecado”, que era o auge de ter uma protagonista negra, a primeira em tantos anos de televisão, a gente chegou a ver alguma coisas sobre o embranquecimento histórico, assim, Machado de Assis que era negro nas primeiras imagens e nas últimas já está branco, e o que a mídia aceita também como negro que é o padrão de televisão, assim, Taís Araújo ela é uma negra que já tem os traços, até o tom de pele mais claro, vamos dizer assim, então a discriminação já começa escolhida, é a negra, mas é a negra que o padrão de televisão, de mídia aceita. Então foram levadas todas essas questões pra gente analisar. Então o aprofundamento da Lei foi mais nessa escola, com essa diretora que agora é supervisora. Então eu acabei me apropriando disso, como que você aborda a questão, não adianta você só trabalhar a questão das máscaras africanas, você precisa contextualizar o Continente, você precisa contextualizar que são diferentes, os alunos não sabem, eles falam África como um país e não como um Continente. Eu acho que se a arte entra também com essa questão de valorização da cultura, se a gente tem uma cultura que influenciou direto a nossa formação, a gente não podia deixar passar tudo isso só em Português e História, eu acho que é importante sim ter Artes, não vejo que é só uma matéria pra complementar, eu acho que a arte vem com essa parte de valorização das questões culturais, é mais fácil para o aluno enxergar que a capoeira tem uma função, que a comida tem uma função, que o teatro de mamulengo tem a ver com essa parte cultural, com essa influência, do que simplesmente você contar a história. Claro, que o professor de História

também pode fazer essa abrangência, mas eu vejo nesse ponto a arte como essa ligação das áreas, pois ela tanto vai poder trabalhar com Português, com História e fazer essa junção. Ainda tem muito a visão de que a arte não pode entrar na história, ela deve trabalhar só com esse fazer, e isso é muito ruim, assim: o professor vai montar uma peça, então Português cuida do texto e Artes vai cuidar da montagem do texto, História vai fazer a parte de pesquisa. Você sempre restringe, e na verdade quando as três trabalham juntas você consegue aprofundar mais o assunto e o aluno vê essa ligação.”

II PARTE: A Formação Continuada

“Esses cursos foram realizados no ano de 2003 ou 2004, a questão é muito recente e em 2003 e 2004 o assunto ainda era o porquê de colocar uma lei, como ainda veio a declaração do dia 20 de novembro e a questão era o porque desse dia, a APEOESP aqui na Zona Leste vem com essa questão de formação de grupo, formação de identidade, e até a questão da lei, do professor também buscar essa identidade. A questão sempre entra aqui, quando você vai perguntar qual é a cor e a pessoa titubeia porque são mais de 13, 20 cores, então se você não tem uma definição disso, a professora se define como, sei lá, “moreninha” ou uma coisa assim, o aluno também está perdido nessa questão, então quanto mais clara for a questão para o professor, mais definido será essa questão para o aluno. O trabalho de formação, nessa escola, nesse sentido tinha essa preocupação por causa da diretora. Em muitas escolas o assunto não é comentado, se o professor traz esse assunto talvez venha, mas na maioria das vezes não vem, é um assunto que passa, tá ali, a gente fala sobre a data, as vezes faz aquele trabalhinho, faz um cartaz na Semana, e o assunto não entra pra aprofundar mais a questão. Depende também do grupo de professores, se tem alguém do grupo que é envolvido, se os professores trouxeram essa pauta como um assunto, com certeza é discutido sim. Como eu faço o trabalho das máscaras ou dos bonecos, então eu já entro na questão pra fazer parte da minha grade. Então o assunto entrou e ficou, mas a gente tem que fazer um projeto maior e isso depende do projeto da escola e do interesse do grupo e as vezes o assunto passa e é um assunto importantíssimo.”

III PARTE: O Relato de uma Experiência

“Então como eu tinha falado, os dois projetos que eu trabalhei, que a escola inteira se envolveu na produção, primeiro foi nessa escola de 1ª a 4ª, que eu já tinha falado desse dessa diretora que vinha com esse projeto, então nessas séries iniciais, tentou incluir as três matérias, não, aliás envolveu todo mundo, então, a idéia inicial foi resgatar essa identidade, o motivo principal do projeto foi valorizar essa identidade, primeiro conhecer, pra depois valorizar. Então, discutir, existem as outras religiões, existem as outras culturas e o que a gente absorveu, o que a gente tem de respeitar, porque a idéia geral é pensar que o que não faz parte da minha cultura eu demonizo, principalmente na parte religiosa, inclusive a resistência disso até dos professores de trabalhar, o professor que não tem a mente mais aberta pra entender uma outra cultura, ele prefere deixar esse tema de lado, não existe, né, como não existe a questão da sexualidade, como não existe outras questões, né, sociais, enfim, você passa por tudo. Então, primeiro o que motivou assim essa realização foi, primeiro o surgimento da Lei (10.639/03) mesmo, que gerou o tema pra gente começar a trabalhar e essa diretora que já tinha o trabalho, então, uniu as duas coisas e foi essa a motivação. Em cima desse projeto a gente definiu o que motivaria o projeto e qual o resultado dele. Durante esse projeto a gente via a reação das crianças, quando falavam preto, aí diziam negro, então a gente já via que um resultado começou a surgir ali, o aluno repensar na palavra dele, você já começa a ver um resultado do projeto. Então, nessas idéias do começo do projeto eu estava meio cru, também, até onde você vai chegar, se o aluno conhecer alguma coisa já é suficiente? Como essa diretora já tinha uma experiência de trabalho no Ensino Médio com esse mesmo projeto, então ela sabia e já estava direcionando mais. Surgiram a idéia primeiro para a questão da leitura, de conhecer as histórias, de conhecer a cultura, então dividiu-se mesmo os conhecimentos, o que cabia à Geografia, os professores trabalhariam a questão geográfica, climática, então foi interdisciplinar. Educação Física trabalhou os esportes onde os negros se destacavam, Literatura, os autores, as pessoas famosas, então tinha todo um trabalho de valorização para o aluno conhecer que Teodoro Sampaio era negro, que a gente tem a avenida e não sabe, aprofundar mesmo essa questão, e a parte de Artes, então a gente fez o levantamento das histórias, então uma turma pesquisou as histórias de cultura africana, ou histórias que tratavam da questão racial. Nesse primeiro momento a gente escolheu um dos livrinhos que chamava **A Galinha Preta**, são todas as galinhas brancas e ela era a galinha preta, e aí ela era discriminada por causa da

cor, e o rei escolhia uma das galinhas pra botar os ovos pra ele, e ela botava os ovos diferentes, então ela é escolhida pra ser a galinha oficial do rei. Então nesse projeto a gente juntou, tinha a construção dos bonecos mesmo, então eles fizeram os bonecos e um dos grupos foram selecionar os alunos de cada sala para apresentar esse projeto. Então a história era voltada para a temática racial e foi um trabalho que envolveu a escola toda, o livro não foi escolhido à toa, os livros que eram trabalhados em sala e o livro do teatro, então essa primeira peça com alunos foi em cima desse livro e os próprios alunos faziam os bonecos, então o projeto não envolvia uma área só, mas a escola toda. Um segundo projeto, quando eu iniciei o das máscaras, como eu citei, já foi numa outra escola, que já tinha um projeto voltado pra Consciência Negra, que era uma das professoras que fazia parte do coletivo antirracismo da APEOESP, você vê como um professor dentro da unidade puxa o assunto pra que desenvolva, por isso que eu falei que depende muito do grupo de professores, do interesse geral, e ela desenvolvia o projeto de cultura negra que a escola inteira abarcou, então, nesse ano a gente fez as máscaras, um projeto que eu comecei a pesquisar mesmo. Com os pequenos a gente fez um trabalho de identidade, que era fazer um autorretrato, então todos os alunos faziam o seu autorretrato e o meu trabalho era sair da cor do gibi, não fazer só aquele tom de pele, porque “cor de pele”? Existe o lápis cor de pele? Não. Então qual a sua pele, como você vai aproximar dessa cor? E aí, via essa variedade mesmo, não tinha essas crianças todas iguais, eles faziam o rosto deles. E aí foi montado um painel grande e eles colaram essas carinhas todas ali, e no meio tinha o espaço de um rosto, então eles ficavam ali, a gente tirava foto e fazia parte da finalização. Era um trabalho que era uma atividade de Artes que tinha uma função no projeto, o aluno se identificava no meio daqueles. A idéia surgiu, não tem o painel que eles faziam a “boca do palhaço”, pois é me deram esse painel para colar as carinhas, aí veio a idéia: Por que a gente não põem o espaço para eles colocarem a carinha aí e tirar a foto? Esse é você no meio de todos os outros! Mas o aluno ele vê o trabalho dele ali, ele vê uma função, mas a idéia era desmistificar a coisa da cor e o aluno se enxergar, fazer o trabalho das cores e desenvolver. O trabalho das máscaras, então, surge, nessa escola que eu trabalhava com 5ª, 6ª e 7ª, então não dava pra fazer só o trabalho com o teatro de bonecos, teve que entrar num trabalho maior, então a gente fez o trabalho com as máscaras, com a pesquisa da diferença das máscaras, as máscaras religiosas, as máscaras festivas, que tipo de máscaras que a gente usa. Esse trabalho feito em sala pra entrar na questão ritualística, então, a gente tem uma roupa para o casamento, festa de 15 anos, a gente uma roupa, sei lá, para o enterro e porque que a gente distancia tanto ou estranha isso da questão cultural, então, assim: o outro é estranho porque ele se pinta inteiro e faz uma festa de iniciação sexual e agente tem um baile de 15 anos, que pra ele é tão estranho quanto, né, colocar o vestido, colocar a música, é todo um ritual que a gente faz. Então é lançar isso, a questão da máscara ela vem com isso, vem com a questão religiosa, vê com a questão cultural, a função da máscara. Na construção das máscaras se pensou que material utilizar, usar argila, usar material reciclado, papelão, usava muito o que tinha disponível. A gente fez, também, uma banda de lata, então a gente começou a tirar sonoridade, pesquisar o som do reggae, do rap, do Sampa, eram em turmas diferentes, cada turma a gente fechou num assunto. Então as latas, era uma barulheira imensa, mas o som ficou tão incrível assim, que diziam: olha você tem de levar esse projeto pra frente, mas a duração disso era sempre um bimestre, ou semestre dependendo da escola. Mas os dois projetos que mais deram destaque foram os das escolas com os projetos desenvolvidos, então acho que o incentivo aí e o objetivo é muito ligado à esse projeto pedagógico, se a escola não tem ninguém que está interessado, ou só tem uma pessoa, você não faz. De início, assim, acho que primeiro ano que eu trabalhei, a escola ela teve essa base, nessa segunda escola, do projeto das latinhas e das máscaras, então a questão já estava mais difundida. Eu tive contato com o material da “A Cor da Cultura”, então os livros já estavam mais direcionados, tinha os vídeos e a escola recebeu a formação então as dificuldades já estavam diminuindo, mas pra mim o assunto está um pouco esquecido, o trabalho que a gente fez em 2003 e 2004 estava bem mais difícil, a dificuldade era você encontrar material. Em 2006, com o material (A Cor da Cultura) que tem uns vídeos curtos para você discutir o assunto com o aluno, tanto as questões artísticas, tem vídeos sobre as personalidades negras, então, o material faz parte disso também apoiou e direcionou o trabalho. Às vezes o professor não sabe entrar naquela questão, e o material vídeo gera discussão.

A dificuldade que eu sinto, às vezes, é de você colocar o projeto sozinho, se a coordenação, se a direção não estiver interesse, o projeto não anda, você sozinho faz uma atividade, você transforma sim, você realiza o trabalho com os alunos, mas quando todo mundo participa, você já resolve algumas questões, por exemplo, você não precisa falar da questão geográfica ou da literatura, se outros professores já estão trabalhando. Então Artes sozinha não segura, claro que você consegue falar, mas com os outros você pode direcionar o trabalho de uma outra forma, você tem mais tempo pra direcionar na questão artística, na questão cultural, do que só na linguagem ou na questão histórica. Quando a escola discute o projeto, quando faz parte do seu projeto, essas dificuldades vão sendo sanadas durante o processo. O resultado a gente via nas discussões dos alunos, quando o aluno começa a se perceber como parte de um grupo, ele saber que não pode ofender, se a gente for analisar os termos que eles usam, são difundidos pelos pais, sociedade, como chamar de macumbeiro ou os xingamentos, enfim, até as nossas frases comuns com “a coisa está ficando preta”, isso tudo vem enraizado e tirar isso dos professores e dos alunos é difícil, né, mas não é impossível você implantar essa idéia. Dalí pra frente pode ser que faça diferença para aquele grupo que viu, então, a dificuldade maior é você fazer um trabalho sozinho mesmo, quando você está nesse coletivo o trabalho difunde muito mais. Lembrei que uma atividades com as 3ª e 4ª séries era um desfile, e uma das mães não deixou a filha participar por causa da música, era uma música africana e durante o processo a mãe não deixou a menina participar, e aí entrou a questão religiosa, a mãe era protestante, ela não deixou ela participar e a menina queria, e aí me levanta mais a questão da necessidade de fazer esse trabalho, cada vez que você se depara com o preconceito, e o preconceito no Brasil é muito camuflado, se você perguntar para um grupo de professores quem é preconceituoso, todo mundo vai falar que não, mas se você der determinada situação ele reage, e na escola quando você propõe um tema desse num planejamento, as vezes numa votação ela perde, e nesse processo democrático ela perde. É difícil entrar, mesmo com a Lei eu acho que ainda a questão se perde nisso, ela se volta para o dia 20 de novembro fazer uma visita no Museu Afro, e estamos resolvido a questão. E da questão indígena, então, nem se fala, resume-se ao dia do índio, é só. Eu acho que esse trabalho amplia os horizontes. Com o Ensino Médio eu trabalhei com as obras de Valentim e Mestre Didi, foi um trabalho de esculturas e composição de cor e forma. O trabalho do Rubem Valentim eles gostam muito, que está ligado com a questão religiosa, mas ele transcende isso, pra pessoa que conhece ela vai identificar algum emblema religioso, de alguma entidade, tem vários símbolos ali no meio, pra pessoa que não conhece ela vai analisar a forma, a simetria, a cor, a composição, mas está tudo ligado, mas é uma forma de você mostrar que o trabalho ele não é, quando você fala de cultura africana a primeira coisa que vem é a “macumba”, às vezes eles têm essa visão limitada. Mas o trabalho quando mais aceito, quanto mais a escola estiver envolvida com o projeto, mas você consegue desenvolver, aliás pra qualquer tema, quando a comunidade escolar inteira se envolve você consegue ampliar. Acho que é isso.

IV PARTE: Outros Comentários

APÊNDICE N

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 05

DATA: 20/10/09

LOCAL: Em um Centro Educacional Unificado (CEU) da zona leste.

I PARTE: O Contexto Legal

“Meu primeiro contato realmente foi pela mídia, porque quando a lei foi implantada, eu ouvi falar na mídia, se eu não estiver errada em 2004, 2005, o Estado ofereceu um curso para professores e eu rapidamente me prontifiquei, porque o assunto é de bastante relevância e eu enquanto professora de Artes, são temas que sempre gostaria de trabalhar e não sabia como, são temáticas que a gente encontra no contexto da sala de aula e muitas vezes a gente não sabe como agir. Então eu pensei: Acho que esse curso vai me dar um suporte pra que eu possa me aprofundar nessas questões de uma forma melhor. O curso era “Educando pela diferença para a igualdade”, se eu não estou errada ele começou em 2005, então foi lá que eu tive acesso a documentos, nós fizemos a leitura do documento e a professora foi assim direcionando o trabalho. Primeiro, o que eu achei bacana, ela fez um trabalho de sensibilização para o tema pra que a gente consiga perceber, principalmente as questões relacionadas ao preconceito, pelo fato da gente desconhecer toda a nossa herança cultural, então, ela introduziu o assunto através de uma dinâmica de sensibilização, pra que a gente pudesse sentir o que o outro sente ao ser discriminado, seja qualquer tipo de discriminação, o que eu lembro bem é isso, foram vários encontros pra que a gente pudesse entender a relevância desse tema, principalmente dentro da sala de aula. Foi lá mesmo no curso que eu fui me empolgando, me sentindo mais confortada, porque o que acontece a gente enquanto professor e principalmente enquanto negra essas coisas nos incomodam, as questões relacionadas ao negro, porém a gente também é um pouco passivo, a gente acaba não procurando, o tempo que a gente tem é pequeno e essas coisas vão incomodando, eu sei que o curso me deixou assim com muita vontade de atuar, com mais segurança pra falar a respeito, porque eu, enquanto professora de Artes também, desconhecia um pouco da história, da nossa história, a gente sabe mas de uma forma muito fragmentada, então foi isso, foi através do curso. Eu achei o destaque dado á área de Artes extremamente importante porque a disciplina Artes trabalha com aquilo que o homem produz, com a criatividade humana, com a cultura, então, se nós somos um povo que temos as três raças e nós desconhecemos o que que o negro produz de cultura, e o que a gente conhece é o que está ligado mais a questão da musicalidade, que é o samba, vamos dizer assim, que tem as origens na África, então me fez descobrir assim um outro lado, por exemplo os artistas negros, eu lembro que na época eu procurei fazer um trabalho com os artistas negros, assim, um trabalho de pesquisa, então eu achei importante porque a Arte é aquela disciplina que trabalha com as questões de produção humana.

II PARTE: A Formação Continuada

“A ação de formação mais efetiva foi durante o curso, e o objetivo do curso era fazer com que, nós educadores que participamos do curso fossemos multiplicadores, essa sempre é a idéia, levar um professor de cada área, Artes, História e Português para que nós pudéssemos multiplicar nos horários coletivos, e acabou acontecendo que nesses horários não funcionou muito bem, os três professores que participaram do curso trabalhou de uma forma isolada porque nossos horários eram diferentes, então o trabalho de formação na escola não aconteceu, porém eu, o que fiz além do curso, eu lembro que eu acessei sites, eu já era assinante da revista Raça e fiquei assim muito mais interessada com o tema porque a nossa dificuldade em trabalhar com o assunto é em como abordar, as vezes a gente tem uma dificuldade de como abordar o tema, enfim, na escola as ações foram não mais voltadas só para o dia da Consciência Negra, eu lembro que a partir daí eu lembro que eu comecei a trabalhar naquele ano e no ano seguinte sem esperar chegar uma data de comemoração, comecei a ter práticas na escola de tentar introduzir o tema dentro das aulas.”

III PARTE: O Relato de uma Experiência

“Participar desse projeto me fez refletir sobre o porquê de várias questões em relação ao negro no nosso país, ampliou meu repertório para tratar o tema do preconceito racial nas ações desenvolvidas a partir do curso, então o que que eu fiz, além do filme “Vista Minha Pele”, eu comecei um trabalho pelo filme “Meu nome é rádio”, que foi um trabalho de sensibilização para introduzir o tema, e fala de uma criança negra que também tem algumas limitações físicas e então ela sofre um preconceito

duplo. Logo após passei o filme “Vista Minha Pele”. Ao assistir esses filmes não foi na mesma semana, e depois nós abrimos para um debate para levantar dados, saber o que eles pensam e o que acham a respeito do assunto e logo após eu trouxe alguns textos pra reflexão e eu percebi que a gente desconhece muito a história do negro no nosso contexto e eu lembro que trouxe um texto falando do Zumbi dos Palmares, que se percebe que é um líder negro que a maioria dos professores, desconhecem a trajetória desse líder, alguns professores, principalmente de outras áreas, eu percebi que eles têm um olhar para o negro de uma forma muito passiva. Então foi muito legal, eu lembro que quando eu trouxe esse texto deles perceberem que o negro assim que ele chega no Brasil ele já se rebelou e são coisas que a gente desconhece, que a nossa sociedade desconhece, então eu lembro de uma forma muito passiva, com aquele olhar que a mídia nos passa, com aquelas novelas como “A Escrava Isaura”, então eu lembro que o texto falava da trajetória do Zumbi, dos quilombos, e foi um texto bem bacana que despertou um outro olhar pra questão do negro enquanto batalhador, que desde o começo ele foi resistente. Então eu trouxe esses textos, trouxe um texto de Nelson Mandela, tanto pra reflexão como para ampliar mais o olhar e conhecer mais a história do negro no nosso país. Tudo que eu estou falando pra você, não foi tudo linear, assim hoje será isso, eu trabalhei de maneira fragmentada, porque o que acontece, às vezes a gente não sabe como trabalhar essa é que é a realidade, a gente tem uma dificuldade, por falta as vezes até mesmo de planejamento, da dinâmica da sala de aula. Eu levei também a revista Raça, eu colocava os alunos em grupo para que eles pudessem ter um olhar para o negro na publicidade e a revista também tem vários assuntos interessantes pra que eles percebessem o negro também como escritor e também para perceber o que está acontecendo na comunidade negra. Eu fiz um trabalho em parceria com a professora de Ciências, para conhecer um pouco as culturas do Continente Africano, nós dividimos as salas nos países da África e cada sala teria que pesquisar a respeito dos dados desses países. Então, eu lembro que esse trabalho culminou numa, não foi bem uma mostra de arte, mas a gente pediu pra coordenação uma sala para que a gente pudesse desenvolver esse trabalho e depois para os alunos visitarem, e cada sala os alunos teriam que fazer as pesquisas, preparar painéis com todos os dados do país, a bandeira, eu lembro que foi um trabalho bem legal. Eu lembro que dentro dessa mostra cultural, a idéia era pra conhecer todo o universo daquele país, as questões demográficas, tudo. Aí nós fizemos cartazes, mostramos as personalidades daquele país, a comida, os alunos fizeram desenhos de personalidades negras, desses países e do Brasil e nós trouxemos, também, uma palestrante que falou sobre a anemia falciforme, que dizem ser uma doença que afeta mais os negros, nós essa pessoa que fez uma palestra para os professores e os pais, mas não tivemos muitos pais não. Eu sei que foi uma semana que a gente procurou dar ênfase às questões raciais e conhecer um pouco do universo da cultura do negro, porém... a gente não percebeu assim muito envolvimento. A equipe pedagógica da escola, assim, qualquer ação de diferente que a gente faça, a gente já é parabenizado, porque hoje, de maneira geral, os professores não estão muito entusiasmado, é claro que não é regra geral. Eu lembro que o trabalho foi elogiado, as pessoas comentaram, mas ficou só nisso. Nesse ano eu levei os alunos para fazer uma visita ao Museu Afro, eu já tinha ido lá, fazer umas visitas antes de levar os alunos, e aí eu procurei um monitor que levasse mais pro lado da religiosidade, porque eu percebo que é uma das questões mais difíceis aqui no Brasil, nós conseguimos levar um ou dois ônibus, e eles foram conhecer o Museu e foi assim, na perspectiva mesmo de ampliar, porque tudo que a gente tem visto em relação ao negro é visto de uma maneira estereotipada, visto de uma maneira assim... não tem um olhar pro belo do negro, a gente tem um olhar de forma estereotipada mesmo, a sociedade ainda vê assim e isso acaba acontecendo na escola, a gente não trabalha o que é essa cultura e a importância dessa cultura na construção da nossa identidade, né, a gente desconhece. Então foi assim, foi dessa forma. Quanto ao trabalho com o filme “**vista minha pele**”, acho assim, a linguagem do cinema, eu acho ela muito forte porque ela consegue mesmo... parece que a gente está vivendo aquela situação, então a linguagem do cinema, pelo fato de você estar ali assistindo, ela te emociona muito, ela faz com que você crie um outro olhar, é diferente de um texto, por exemplo, você pega um texto, você lê, você explica, mas o filme ele te emociona, ele trabalha com outros sentidos, então eu escolhi o filme porque eu achei uma linguagem mais fácil pra trabalhar com eles. O filme “**vista minha pele**” foi bem interessante e cada

sala reagiu de uma forma. Eu lembro de uma sala do ensino médio que eles não gostaram e isso me chamou muito atenção, naquele ano eu trabalhei com ensino fundamental e médio, sempre sétimas, oitavas séries e 1º ano do médio, eu fui observando os comentários, principalmente do ensino médio, e fui fazendo uma anotações pra depois levar para um debate. Logo no início do filme, eles não estavam entendendo muito bem, porque aquela troca de papéis e eles perguntavam; “o quê que é isso professora?”, depois eles começavam a falar: “nossa, que povo feio!”, eles viram a moça que ia concorrer a miss caipirinha da escola, a negra, que era ela que estava em evidência, e no filme todo mundo achava que ia ganhar. Primeiro que eles acharam ela muito feia, eles ridicularizaram o cabelo, então todos esses comentários que eles fizeram me chamou bastante atenção. Depois que terminou o filme, eu pedi que eles falassem o que acharam e eles alguns comentaram: será que um dia vai ser assim?, outros falaram: ai, que filme feio!, que gente feia, né. E a partir daí fomos trabalhando algumas questões relacionadas aos aspectos, como por exemplo o cabelo, a gente desconhece as questões biológicas relacionadas ao cabelo, ao nariz, então eu fui por esse caminho, tentando fazer com que eles entendessem o porquê de algumas questões, coisas que eu sei de forma superficial, não tenho muito conhecimento, mas eu acho que o pouco que soube falar pra eles foi pra que eles criassem um outro olhar, porque essas questões não são muito divulgadas, e parece que os professores de outras áreas pouco trabalham essas questões, e por conta disso esse olhar cada vez é mais negativo, e parece que é feio, que é ruim, então eu lembro que nessa sala eu fui por esse caminho. Em outras salas a gente já não percebia tanto preconceito, outros achavam difícil que um dia isso pudesse ser realidade, mas o que me chamou muita atenção foi ainda assim foi eles enxergarem o negro de forma feia, não vê o belo do negro, e na nossa sociedade essa questão está muito forte, está muito impregnada, não consegue ver o negro bonito e a referência que a gente tem de bonito é sempre do branco, da cultura européia, porque é isso que se ensina na escola. Esses assuntos, assim, eu enquanto professora de Artes, da minha maneira, principalmente enquanto negra, eu sempre procurei tratar da questão da valorização do negro, e o que acabou acontecendo comigo em alguns anos, eu entrei em alguns conflitos pessoais, né, porque as vezes quando você vai tratar essas temáticas, o que acontece, há resistências, ou senão a gente ouve: Há, de novo professora, a senhora vem falando isso! Até os próprios colegas, eu percebo rejeição, pelo fato de achar que eu estou falando demais, acham que a gente só fala nisso, então eu entrava em alguns conflitos, eu percebi que há uma resistência, há uma rejeição, e talvez seja o fato da gente ter uma dificuldade mesmo de como abordar, de como trabalhar, enfim. Eu percebi que o assunto não era muito agradável, mas eu acho que a culpa é nossa mesmo, pois às vezes ao introduzir o tema você não planejou da forma que deveria ser, e aí por conta disso, parece que fica repeteco. Todo ano o que nós professores de Artes, ou quase toda escola faz? Só trata o assunto ou de maneira pontual, naquela data e depois se esquece. Então eu lembro que naquele ano e ano seguinte, como eu fiquei entusiasmada, eu procurei trabalhar mais, mas eu não senti assim que os alunos não eram receptivos, eu percebia que havia muita resistência, eles não gostavam não, porque eu percebo assim, que aos mesmo tempo que eles são preconceituosos, mas eles não gostam, assim, a nossa sociedade não gosta que fale sobre o preconceito, é uma coisa que incomodava, eu acho que é pelo fato de todos nós desconhecer a história dos negros, então parece que... nasceu assim, morreu assim, vai ser assim. Claro que isso não era regra geral, graças a deus, né, mas eu percebia assim. Inclusive quando a primeira vez que eu assisti o filme “**vista minha pele**”, foram naqueles encontros da gestão da Marta, na gestão do PT essa questão era mais forte, esses temas eram mais tratados, haviam mais encontros pra questão da formação mesmo do professor, então eu lembro que eu assisti esse filme, pela primeira vez, foi no CEU, num encontro lá de professores, e lá eu lembro que ouvi muito os professores falarem: ah!, de novo esse assunto? Não cansa não? Então eu falei: nossa, até o professor é resistente a essa temática. Então eu percebo, assim, que é uma coisa que está ainda tão forte, tão camuflada. Então, eu pensei: como as pessoas não percebem que é importante tocar no assunto, falar sobre o assunto pra que a gente conheça mais e saiba como diminuir ou acabar com a questão do preconceito. No processo do trabalho na escola eu percebi, assim, silenciamentos, alguns ficaram assim, conforme você ia esclarecendo alguns dados em relação ao filme, ou dos textos que eu apresentei, ou as revistas, eu percebi que alguns refletiam bastante, não falavam, silenciavam. E

professores, então, nem se fala, eu percebi que tem professor, inclusive uma professora que fez o curso comigo, uma professora de Matemática, ela falou: nossa, eu não imaginava que essas questões eram fortes na sociedade, você já sofreu preconceito?! Eu falei, claro! Pode ser que seja ingenuidade da minha parte, mas eu pensei que elas como professoras não sabiam a dimensão do tema, e elas ficaram indignadas quando eu disse que eu sempre sofri. Então, eu percebi que é um tema difícil de abordar, mas por quê? Porque a gente desconhece mesmo, eu acho que a escola, a Secretaria de Educação, elas deveriam proporcionar mais esse estudo pra nós professores, dar mais um suporte, porque hoje o que acontece na escola é que a gente tem que se capacitar sozinho, e o nosso tempo, você sabe, é muito restrito, e isso acaba não acontecendo. Então, da mesma maneira que essa lei... ela está aí, mas uma lei por si só não acontece nada, ela precisa ser implementada de fato né, e pra que essas ações aconteçam precisa de um pouco mais de capacitação, então eu percebo que o que está dificultando é a formação, mais uma vez a questão da formação do professor. E o que acabou acontecendo até hoje? A gente às vezes perde a motivação, você muda de escola, no Estado até que eu estou mais tempo na mesma escola, mas é um tema difícil, e então a gente acaba desenvolvendo algumas ações pontuais enquanto professor, e é isso. A avaliação que eu faço do trabalho que foi desenvolvido na escola, foi um trabalho que não foi só eu, e eu faço uma avaliação positiva, lógico que qualquer trabalho que a gente venha desenvolver na escola numa perspectiva de ampliar o repertório do aluno, ele é válido, mas é claro que esse trabalho precisa aprimorar, eu tenho clareza disso, que a gente precisa se planejar melhor, cuidar mais da questão da formação, não deixar que a gente realize só esses trabalhos em épocas pontuais, que ao longo do ano a gente consiga desenvolver essa temática em todas as linguagens, principalmente da arte, que a gente trabalhe na dança, na música, nas artes visuais, faça um trabalho mesmo de resgatar o produto cultural que o negro desenvolveu e desenvolve ao longo da nossa história. Eu tenho um plano B, que é procurar me aprofundar mais nessas questões e procurar crescer pra que eu possa desenvolver aulas mais significantes, porque a questão do afro está muito esquecida. O que foi mais significativo pra mim foi a ampliação do meu repertório, porque assim, eu também, enquanto professora, eu desconhecia algumas coisas, então a formação foi muito significativa pra mim, porque essas questões me incomodavam e eu trabalhava de forma muito intuitiva, então a formação foi significativa. O filme **“vista minha pele”** é muito bom e todo ano eu trabalho com ele, e eu percebo que os impactos ainda são os mesmos, alguns não gostam, outros silenciam, eles acabam não concordando e tem, assim, opiniões diversas.

IV PARTE: Outros Comentários

O que eu gostaria de falar é essa questão mesmo da formação, eu acredito que as Secretarias de Educação deveriam ter um trabalho mais abrangente, para implementar essa lei de fato. Eu acho que a dificuldade maior está na questão da formação, capacitar melhor o professor, e as Secretarias têm que ter um olhar pra isso, o que falta na Rede, nas duas, é isso, é se preocupar mais com as questões de formação do professor, porque o professor bem preparado, ele não vai só na intuição. Eu sei da importância do meu papel e procuro fazer da melhor forma possível, mas muitas vezes a gente erra, né, querendo acertar a gente erra. Eu acho que a formação por si só não daria conta, porque não adianta formar se a pessoa não quer, mas o que eu percebo é que é um assunto ainda tão desconhecido, o comentário que eu ouvi de uma professora de Matemática que me disse: olha, eu sempre vi o negro assim muito passivo. Ela me falou que a família dela veio do nordeste pra São Paulo, batalhou, correu atrás, e olha a visão que ela tem enquanto educadora, que o negro é muito passivo, que o negro não reage, se ela tinha essa visão, imagina uma pessoa que está fora da escola. Então eu acho que a formação não vai dar conta por si só, mas ela vai contribuir bastante, eu acho que é primeiro passo. Como é que eu vou cobrar alguma coisa que eu desconheço. Eu lembro que eu fiquei tão entusiasmada, tão entusiasmada, que eu entrava nos sites que tinha no material, até eu gostaria de participar de eventos, passei a assistir mais um programa que tem no canal 21, que fala das ações afirmativas, e eu gostei bastante de ter participado do curso e desenvolvido esse projeto.

APÊNDICE O

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 06

DATA: 06/11/09

LOCAL: Escola

I PARTE: O Contexto Legal

“Bom, o conhecimento das leis foram estudados aqui na escola, foi feito um convite da Ação Educativa pra alguns professores, que pudessem ir e conhecer melhor e trazer e socializar essa leitura. Então, foi um convite, foram quatro escolas, através da Diretoria Regional de Educação e nossa escola foi convidada pra ser uma das quatro. Nós fizemos uma pesquisa nesse trabalho, fizemos um levantamento sobre preconceito e nós descobrimos aqui, e os alunos descobriram também, nessa entrevista com os alunos, que tinham muito preconceito, que tinha racismo. E nessa pesquisa os alunos mesmos identificaram que têm preconceito. Nós levamos pra Ação Educativa esses dados que foram coletados aqui, foi durante o ano passado, todo o ano passado em 2008, e esse ano também até agosto e eles fizeram o fechamento essa semana. O foco era estudar a Lei 10.639/03 e com esse levantamento que era feito na escola saber como intervir, como nós poderíamos estar trabalhando. Aí foi feito debates, palestras, eu senti que tinha um respaldo muito grande da direção, que conhecia muito bem esse assunto. Só que tem outras coisas a escola, tem os conflitos pra resolver e novamente a gente dava uma parada pra falar dos dados, para de coisas que ficaram esclarecidas, então, a partir desse trabalho, na minha disciplina de Artes eu comecei a buscar e a não deixar isso de lado, o que eu tinha visto, o trabalho que tinha sido realizado com a Ação Educativa, o material que eles forneceram, o material que eu já tinha também, então a gente volta a ler, volta a conhecer um pouco melhor. Nesse ano foram escolhidos dois temas para o trabalho pedagógico, que foi a diversidade e meio ambiente, que aí não fica só na lei, não fica só preconceito, mas engloba o preconceito, a discriminação com quem tem deficiências, foi visto que o aluno que é magrinho é discriminado, o que é gordinho também, por não se aceitar, deles serem mulatos e na hora do questionário falaram que eles são brancos, questão das cotas foi falado e até muitos professores discordavam, então pra ter todo esse conhecimento e dialogar com isso tudo, aí eu falei assim: Ah, eu não posso deixar, eu tenho que seguir alguma linha no meu trabalho, nem que eu vá só trabalhar com arte brasileira, mas eu posso também estar fazendo o contexto com a cultura afro, com a cultura indígena, com miscigenação do povo brasileiro. A arte na Lei eu acho ótimo, porque com a experiência que eu tive com o trabalho com o pessoal de História, com o pessoal de Literatura, não fica de fora, tem a ver, tem um trabalho que é feito, um trabalho que tem que conhecer muito bem essas coisas, pra não cair no erro, pra não dar valor, às vezes só uma linguagem ou então, falar assim; Ah. Essa música não, vamos ouvir essa que é clássica, acho que é importantíssimo, eu sou outra pessoa depois de ter me envolvido com o pessoal de História, que tem uma outra visão, com o pessoal de Literatura, então a gente vai se melhorando.

II PARTE: A Formação Continuada

“Só falando dos cursos que eu fiz, das experiências que eu tive, depois de formada, depois de 12 anos trabalhando na rede pública, eu senti a necessidade de buscar conhecimento, eu estava me sentindo meio “emburrecida” mesmo, eu falei assim: eu preciso ir atrás de alguma coisa. Então eu fui fazer teatro no TUSP, escola de teatro, não da USP, mas da Maria Antônia, fui atrás e fiz dois anos e aí fui fazer música na OSESP, que a minha formação é de desenho, mas eu sempre me envolvi com a cultura popular, sempre gostei de cultura popular, mas eu senti que faltava mais assim, pra mim mesma, pra poder trabalhar, então fui fazer teatro, fiquei dois anos, depois fiquei dois anos na OSESP fazendo todos os cursos que eram para professores gratuitos, você tinha o acesso lá. Através desse conhecimento da música clássica, aí me deu mais vontade ainda de conhecer lá fora, eu fui pra Portugal, fui pra Roma, fui pra Paris, não com o intuito de estudar, mas com o intuito de ter um outro olhar, de buscar um outro olhar, já que eu tinha essa oportunidade, não de graça é claro, mas era uma realização pessoal mesmo. E aí que eu vi, assim, a importância do meu país, o valor que tinha o meu país assim, só indo lá pra fora. Eu não sei se eu estou meio certa, mas ampliou a minha visão do meu país, da minha cultura, de quem eu sou, de quem eu represento, da minha origem, a valorizar mais, eu já valorizava, mas a valorizar mais. Então, quando a Ação Educativa veio, foi um convite porque tinha que ser um professor de Artes, então casava certinho. E aí só complementava tudo o que eu vinha fazendo, parece que era assim: Ó, tá vendo, o que você está

fazendo, tá certo, você não está só, tem gente fazendo também. Isso é muito importante. A escola sempre está buscando, nas reuniões pedagógicas, de estudo, a nossa coordenadora também sempre tem o cuidado de estar pontuando os dois temas do projeto pedagógico, a diversidade cultural e meio ambiente, aqui também tem uma ação de trabalho. E esses dois temas você pode desenvolver um só, pode ficar só no meio ambiente, você pode ficar nos dois, você pode escolher uma sala pra trabalhar, eu escolhi trabalhar nos dois, e faço uma costura. Meus alunos trabalharam nessa mostra cultural com instrumentos de percussão, porque eu queria dar um enfoque pros tambores, pra música afro, eu trouxe pra eles alguns sons, algumas músicas que eu tenho africanas. Eles estão fazendo os instrumentos de percussão com sucatas, que já é meio ambiente.

III PARTE: O Relato de uma Experiência

“O sarau foi em 2000, não tinha um projeto, não foi um projeto da escola, foi nós que inventamos assim, com a professora de Literatura que tem uma paixão pelo sarau. Em 2007 nós fizemos outro, fizemos vários assim, ao longo do ano, to lembrando desse que eu falo em particular. Em 2000 nós fizemos o Projeto Brasil 500 anos, que não foi um projeto da escola foi um projeto de um grupo de professores, que, pela professora de Literatura que gostava muito de sarau, então juntou assim a fome com a vontade de comer. Aí a professora de História, com o tema Brasil 500 anos, nós fizemos um relato de como a gente via a construção do nosso país, desde o início até os dias de hoje, só que passando por uma visão artística, histórica bem permeada assim para entender. Então nós começamos com uma música “Argonautas”, do Caetano e Chico, que vai dando início as três culturas que formaram o povo brasileiro, isso através de teatro. Então, a professora de História tinha uma idéia, eu tinha uma outra, a professora de Literatura tinha uma outra e quando a gente começou a conversar parecia muito semelhantes todas as idéias, uma pensava em música, eu pensava em teatro e a música tocando e outra lendo um texto como se fosse uma terceira pessoa, e aí deu certo porque a gente estava certinho no caminho. Então nós fizemos as caravelas, as três velas no palco, e aí ia dando início ao descobrimento, e a visão de História sempre é o descobrimento entre aspas, e agente ia falando do suor do trabalho com os negros e índio que ficava ressabiado com aquilo tudo e esse choque de culturas através de música e teatro. E aí o depois as vilas, as grandes cidades se formando, então foi um trabalho bem interessante nessa mostra cultural, assim. E pra eu participar eu queria também dar um enfoque pra música, teatro, dança e tinha tudo isso nesse Projeto Sarau. No Projeto Cultura Afrobrasileira com enfoque só na música, foi um momento que a gente teve também falando sobre de quando iniciou o dia 20 como feriado, falando da Consciência Negra. Então, nesse projeto a gente colocou a música como ponto de partida para o entendimento, tinha capoeira, tinha tambores, música afro, música de Chico Buarque, Milton, Milton tinha muito, Djavan, tinha alguma coisa de Luiz Gonzaga, a gente colocou também Pixinguinha, que eu gosto muito, então nós colocamos isso, os alunos foram cantar no palco e todas as músicas tinha um porquê, além do trabalho na sala de aula de pontuar isso, de saber porque está fazendo isso, tinha também o trabalho de apresentação. Já tinha esquecido de falar da sala de aula, é que o trabalho na sala de aula parece que não acontece, mas acontece tudo na sala de aula, é construído na sala de aula, e só pro palco pra se apresentar. A receptividade dos alunos foi muito boa, eles no começo, assim, ficam com a nossa fala, eles ficam achando meio estranho, depois eles vão vendo que tem tudo a ver: “puxa, professora, tem tudo a ver essa música, então é por isso que a professora de História está falando aquilo”, então eles conseguem ver uma interdisciplinaridade. Não é fácil, não é fácil, porque tem ainda a visão deturpada do negro, do índio, eles têm essa visão. Não é que eles têm essa visão, eu falei errado, é o que a sociedade mesmo forma, impõe ali. Então quando você vai tocar nesses assuntos, de primeiro tem uma reação, não contra, mas uma reação de estranheza, eles têm uma fala, às vezes, que não é por maldade, é por falta de conhecimento, aí depois, com o tempo, você vê que eles vem trazendo os relatos e vão falando: Poxa professora, tem isso também, eu sofro mesmo preconceito, realmente não era aquilo que eu pensava. A gente enfrenta umas gracinhas, se falar: Olha, nós vamos trabalhar no dia 20 sobre Consciência Negra, então tem as piadas e eles se sentem livres, assim pra brincar. Eu, particularmente, quando eu vou falando disso eu falo sempre da nossa construção, como é que se deu, porque nós somos um povo que temos uma base negra em nossa formação, da cultura africana. O sarau ele possibilita várias linguagens, não só a leitura de poemas, então você tem a leitura da música como poema, trazer essa leitura pra sala de aula primeiro, contextualizando com outras coisas que você havia dito, textos que os alunos leram, nas aulas

discutir os temas na sala de aula, aí o sarau ele amplia um pouco mais porque ele agora se torna um espetáculo, então o sarau é um espetáculo. Quando eu trabalhei a cultura afro, que foi um dos temas, foi um sarau também, que foi sobre a temática do Brasil 500 anos, nós tivemos esse cuidado de dentro da sala de aula está enfocando, está falando com eles a respeito de tudo que a gente ia trabalhar no sarau, e também deixou livre pra que lesa pudessem dizer também o que eles pensam, dizer o que eles querem no sarau. Então no dia vem alunos com trajes que conheciam, veio cantar rap, então o que você não espera acontece no sarau, o sarau é um acontecimento mesmo, até o que você não está prevendo acontece. O trabalho do sarau acontece por todo o período e o sarau possibilita isso, ele amplia essa visão que está sendo dada na sala de aula, da música como ilustração, a música como ilustração do poema, a música dá referência de cantores, do repertório dele, porque, por exemplo, conhecer Milton Nascimento um pouquinho mais, ele trata de temas muito parecidos, então isso na sala de aula você pode ver no palco. Então o sarau é uma escolha por isso, ele possibilita teatro, música, dança, as artes plásticas no painel que eles confeccionaram com a ajuda dos professores orientando, fizemos no projeto cultural da Consciência Negra, fizemos símbolos e na sala de aula foi explicado esses símbolos e tem uma dificuldade aí, porque eles sempre associam com religião, associam ao candomblé e os evangélicos não querem participar, então a gente fala que não, que esses símbolos são próprios da cultura negra. Eu em particular tenho falta de conhecimento da religiosidade africana, acho que falta também esse conhecimento de como abordar isso, mas eu sempre falo que cada um tem a sua cultura, tem a sua religiosidade, então trabalhar isso é um desafio. No sarau desse ano a gente resolveu aprofundar mais a diversidade, e fala também da mulher, do negro da religião, da acessibilidade dos portadores de deficiência, então colocamos alguns temas, poderia colocar mais, outros temas, mas pra não ficar muito extenso e até pelo domínio do que a gente tem pra dizer e que os alunos também na pesquisa que a gente faz na sala de aula, o que eles querem estar tratando também. No trabalho que nós fizemos do Brasil 500 anos eles produziram objetos que se assemelham aos objetos culturais indígenas, eles fizeram colares com sementes, instrumentos de bambu, coisas assim foram pesquisar, muitos a gente trouxe para ilustrar, coincidiu com o Brasil 500 anos, tinha um manto tupinambá, tinha algumas imagens, teve uma excursão, então eles puderam ver e aí acrescentar ao trabalho deles de confecção dos objetos pra exposição e para o teatro também. Nós trabalhamos com os Guarani, com algumas tribos, aonde elas se localizam, foi falado da música, da cultura que lês têm. A reação dos alunos foi muito boa, foi uma turma assim com um trabalho muito bom, sempre com o ensino fundamental. Bom, é preciso sempre estudar mais, o projeto continua, ele não termina e a avaliação é sempre boa, com os erros, com os acertos vendo o cuidado que a gente deve ter pra não estar disseminando aí um pensamento errado, o que eu posso contribuir mesmo, acho que é essa a avaliação que eu faço do trabalho que eu venho realizando, é uma coisa que eu não posso parar, acho que o sarau é uma possibilidade de trabalhar todas as linguagens e o que eu preciso aperfeiçoar é isso, sempre ler, buscar conhecer, não ficar só satisfeita com o resultado, trazer mais as questões deles (alunos), não ter tanto medo, eu estou contente com o resultado, mas eu tenho certeza que para o ano que vem eu vou querer mudar ainda mais. O que é mais significativo é ver a diferença que eu vejo nas produções deles, nos diálogos que eles têm comigo, acho que isso é o mais significativo, de não esperar e acontecer, do inesperado, até pra mim é uma descoberta quando eles trazem uma coisa depois que aconteceu aquilo teve uma repercussão, teve alguma coisa que eles descobriram e trouxeram livros ou dizer: 'olha professora, aquilo que a senhora falou eu vi numa exposição, eu vi esse quadro aqui tem tudo a ver com aquilo que a senhora disse', isso é o mais significativo assim e eu aprendo também. Eu sinto que todo o tempo eu estou crescendo, eu sinto que eu não estou fazendo ainda o final, apesar de estar pertinho de me aposentar, mas eu quero ter sempre esse sangue novo, sempre estar começando, eu gosto do que eu faço, é um trabalho que eu me realizo, coisas que eu descubro, coisas que eu vou pesquisar eu estou estudando também, então esse é o meu crescimento, eu não gosto de me sentir que já fiz muita coisa, eu estou fazendo sempre coisas novas, então todo projeto é uma realização, mas o que é mais gostoso é estar gestando ele, o trabalho pronto é muito gratificante, porque ele é surpresa, mas eu acho que o que é mais gostoso é estar costurando.

IV PARTE: Outros Comentários

APÊNDICE P

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 07

DATA: 11/12/09

LOCAL: Residência da entrevistada

I PARTE: O Contexto Legal

“Na faculdade a gente já teve acesso a informação de que era obrigatório trabalhar a arte indígena e a arte afro, tanto que a gente teve que fazer um trabalho específico. Foi muito importante ter dado o destaque pra arte, porque todo começo da arte brasileira a gente tem que pontuar que o índio faz parte”.

II PARTE: A Formação Continuada

“Na faculdade teve as aulas, mas não curso específico de arte indígena ou arte africana, foi pontuado dentro das matérias, mas não participei de nenhum curso para isso só. Uma coisa que eu gosto muito é pesquisar, acho que se o professor não for pesquisador, não rola, você vai ficando ultrapassado. Às vezes a gente quer comparar e diz que os alunos de hoje são diferentes da nossa época, que não tem respeito, que a lei está sempre do lado deles, mas a gente tem de levar em consideração que é impossível a gente ter uma aula, agora, igual a aula que nós tínhamos há 30 anos atrás, por causa da própria evolução da tecnologia, e se a gente for dar uma aula igual a 30 anos atrás o aluno não vai se interessar pela aula, então, se o professor não pesquisar, não ir a fundo, não achar coisas interessantes, eu acho que a aula não rola. E eu vejo o que dá certo eu trabalhar é com projeto, uma continuidade de uma coisa com a outra, e a interdisciplinaridade, por que aí transforma, não só em Artes. Fora da faculdade não tive oportunidade de fazer um curso, por exemplo, teve uma inscrição, que ia ter uma exposição indígena e a palestra que o próprio grupo de indígena ia dar, e eu me inscrevi, eram dois dias, eu me inscrevi no segundo dia que era à tarde, aí eles me ligaram e disseram que só tinha eu e mais uma pessoa inscrita, se eu soubesse teria faltado para ir de manhã, porque não é uma coisa assim que se possa perder. E na escola eu não vejo ação de formação nessa área, eu não vi.

III PARTE: O Relato de uma Experiência

“A proposta dentro daquele trabalho era trabalhar com a argila, com a cerâmica, e aí não tinha material, então eu tinha que inventar uma outra coisa, uma outra saída pra contextualizar tudo, dentro de uma atividade que eles possam realizar, porque não faz sentido eu passar uma aula expositiva, que pra mim foi boa, muito bem pesquisada, e depois, na hora do fazer, que é a continuação, você dar uma outra atividade que não tem nada a ver, fica sem nexos na minha opinião. Aí eu fui pesquisar, então, os grafismos indígenas, que não fazia parte da minha primeira pesquisa, que era da cerâmica dos Warás e Carajás. Aí eu pesquisei os grafismos, peguei vários tipos, então eles viram todos os exemplos, e aí contextualizei, também, as diferenças, disse que cada tribo tem o seu próprio grafismo, que dentro de uma tribo, por exemplo, pelo desenho corporal, dá pra saber quem é a esposa do chefe da tribo, quem é o pajé da tribo, pela própria tatuagem corporal, pelas cores, como eles conseguiram as cores, a maioria através do urucum, jenipapo, e depois pedi para eles criassem, baseados e inspirados nos grafismos indígenas, naqueles que eles acharam mais interessante, que eles fizessem uma criação deles, não uma releitura, mas pra partir do que o aluno percebeu. Eu me dei muito bem com a professora da sala de leitura e a gente faz algumas coisas paralelas interdisciplinar, por exemplo, esse projeto do índio, nós começamos mostrando um documentário “os brasileiros”, que fala da formação do povo brasileiro, e muito dos índios, e eu vejo assim que os alunos, eles têm um pouco de preconceito, que tem aquele negócio assim de que o índio é vagabundo, e não é por aí, né. Então eu falo, como é que uma pessoa que é tida como vagabunda, pode fazer um trabalho de cestaria que eles fazem, como uma perfeição, que aquilo tem que ser contado pra fazer os desenhos, como é que uma pessoa é vagabunda só porque o estilo de vida dela é outro, a cultura é outra e eu vejo muito preconceito por esse lado. E a cultura afro eu não cheguei a passar, ainda, mas eu tenho tudo preparado, e também é outra coisa que rola é que é de macumba, que essas cantorias é de macumba, por que esses símbolos são do candomblé, então tem muito preconceito desse tipo nos alunos. Então foi passado esse documentário na sala de leitura, então como poucas aulas de Artes, se a gente não fizer, assim, um bem bolado entre os professores, acaba que não dá pra contextualização ser do jeito que tem que ser. Nessa pesquisa que fiz, dos Warás e dos Carajás, eu não sei exatamente a tribo, que eu não me lembro agora, mas, por exemplo, o

Governo Federal delimitou lá que aquela era a região deles e dali pra lá era a região de outro povo indígena, só que, fora da região deles que foi delimitada, ficou uma cachoeira que era um santuário pra eles e era onde eles pegavam o barro pra fazer os rituais, então assim, como é que o Governo Federal vai demarcar um limite, um quadrado de não sei quantos hectares e deixa de fora um santuário daquela tribo, quer dizer, você está cortando uma parte da cultura, então o desrespeito vem lá de cima já, então por aí vai o preconceito. O trabalho com essas duas culturas, Warás e Carajás, eu queria pontuar mesmo eram as diferenças nas cerâmicas, uma trabalha a parte zoomórfica, que é bem diferente da outra, que trabalha mais o lúdico, como se fossem bonecos, e é diferente. E o que eu queria pontuar mesmo são as diferenças, porque os alunos acham que os índios, são todos índios iguais, e não são assim, igual eles acham que os africanos são todos africanos iguais. Cada grupo tem uma cultura diferente da outra, igual os indígenas, e isso pra eles passa como tudo igual, e não é assim, acho que tem que ser falado que é diferente. Os alunos gostaram, eles gostaram, porque eles não achavam que tinham essas diferenças, e viram que é um trabalho bem acabado, nas peças das bonecas, eles falavam: há, mas as bonecas não têm pernas, não tem braço aqui, tudo é feito pela metade, então a gente tem uma explicação pra isso, porque elas faziam pra entreter as crianças, só que conforme faziam braços e pernas se quebravam, então as índias deixavam de fazer os braços e as pernas, para ser uma coisa mais prática, e aí eles entenderam, né, não é uma coisa mal feita, é uma coisa pensada, porque tem sempre esse preconceito do índio que é relaxado, que não liga, que é de qualquer jeito, e não é. Eu falei para eles: como é que podem achar que o índio é preguiçoso, se eles são capazes de fazer isso, eles têm que colher o barro, amassar o barro, eles têm que dar a forma, não é qualquer forma. E aí fui mostrando: isso aqui é uma onça, aqui é o pé da onça, o rabo da onça, depois ele vai fazer a fogueira, tem que fazer um estrado, por a panela em cima, e isso fica queimando lá dias, horas, tem que ficar olhando, tem que virar. Depois você vai colorir, você vai colher o jenipapo, macerar o jenipapo, você vai macerar o urucum, misturar com óleo, geralmente gordura de peixe, vai fazer a tinta, vai pintar, você depois de ver tudo isso vai dizer que o índio não gosta de trabalhar? Eles não conseguem entender que é outra cultura. Eu lembro que eu falei também da palavra "maloca", que vem da casa do índio, e você fala hoje em dia: há, isso daí está uma maloca, seu quarto está uma maloca, você está maloqueiro. Isso tem outra conotação, que foi transformada, né, já vem de nossa cultura mesmo de depreciar. Acho importante pontuar que o material didático pra Artes, faz toda a diferença, que é o interesse, né, a materialidade. Acho que o que precisa é material acessível, pra transformar a aula numa coisa interessante, porque pra eles só o lápis de cor, a caneta e o papel é muito chato, porque quando você faz uma aula no atelier, você sai de lá a arte te transforma, né, se você vai mexer com barro, se você vai fazer uma escultura, seja ela de isopor ou de madeira, ou de palito, de qualquer coisa, você sai com outro astral. Isso pra gente que é adulto, imagina pra criança, quem é adolescente que a cabeça é um turbilhão de coisas, e aí te leva a pensar outras coisas, e o maior incentivo que podia ter em qualquer temática é o material didático à disposição do professor. A minha relação com os alunos, eu estava assim com muito medo, né, porque passei no concurso, que ótimo, tudo que eu queria, vamos dizer assim, por causa da estabilidade, mas eu falei: Ai, gente, 8ª série, é um grupo difícil e vão me dar logo a 8ª, porque não me deram uma 5ª, uma 6ª, mas foi tranquilo, eu consegui estabelecer uma relação de amizade, não coloquei nenhum aluno pra fora da sala durante o ano inteiro, não rolou isso, eles me respeitam, não tive problemas, nem com os piores. Eu percebi que eles têm muitas carências. A escola onde eu dou aula é bem no meio da favela, o muro atrás da escola é a parede das casas da favela, e eu converso com eles, pergunto o fazem no final de semana, para onde vão, o que gostam de ouvir o que fazem, então você estabelece uma amizade, mas eu percebo é que alguns professores se colocam num patamar de superioridade, e aí o aluno pega birra, tipo: eu não gosto desse professor e não vou fazer nada da matéria dele, e não faz e ponto. Uma dificuldade é o material, o trabalho só fui eu com a classe. Não teve nenhum comentário da equipe em relação ao trabalho, de incentivo, ou se foi legal, só da professora da sala de leitura, que a gente trabalhou em conjunto e eu falei pra ela que eu já tinha esse material e seria interessante passar o documentário antes, e ela assistiu e gostou. Eu acho que o trabalho na escola devia ser mais integrado, sabe. Eu acho que eles ficam bem interessados, pois no final da aula vem muitos alunos e dizem: Ó, professora, valeu, gostei muito

dessa aula. Isso pra mim é gratificante, pois é o meu primeiro ano como professora, pra mim é mais do que um elogio. A escolha de trabalhar com a cerâmica, porque a minha formação é artes visuais, e já a parte das cerâmicas a gente poder ver bem as diferenças e onde eu achei que eles podiam detectar o preconceito de que o índio não produz nada, o índio na faz nada, então a materialidade é a prova de que o índio produz. E a pintura corporal eu acabei abordando pra dar a continuidade à atividade, que naquele momento eu não pude trabalhar com eles a cerâmica, pela falta de material.

IV PARTE: Outros Comentários

“Eu acho que eu já falei bastante,

ANEXO A



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

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

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO B



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

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

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“**Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.