

POLÍTICAS AFIRMATIVAS DE IDENTIDADE AFRO NO CONTEXTO CURRICULAR BRASILEIRO

Leonice Franciscisca de Souza ¹; Vanessa Gomes Lopes Angelim²

¹ Doutoranda pela Universidade Nacional de Rosário/AR, leonicesouza@gmail.com

² Doutoranda pela Universidade Nacional de Rosário/AR, vanessa.angelim@ifbaiano.edu.br

Resumo:

Pretende-se neste artigo tratar aspectos teóricos conceituais que norteiam a constituição de currículos que atendam às diversidades, mais especificamente políticas de ações afirmativas. Além de apontar para reflexões necessárias ao exercício de uma educação que contemple a emancipação, esta pesquisa tem como objetivo situar o leitor quanto da premência de promover e fortalecer o debate sobre a temática em questão. Com esse objetivo, tomou-se como processo metodológico uma abordagem com aporte na pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica que em um primeiro momento expõe de maneira geral aspectos relacionados a currículo escolar, tomando o termo diversidade como elemento central do debate cujo conceito está ligado ao processo de reconhecimento de identidades diversas em suas acepções físicas, étnicas, de gênero, sexo, raça e território, sobretudo porque a Escola se constitui como um coletivo social, assim o termo diversidade em Educação é elemento resultante dos construtos sociais e das relações existentes nela. Num segundo momento, faz um estudo documental e bibliográfico, a partir das Leis, Documentos, Diretrizes e aportes teóricos sobre africanidades e políticas afirmativas de Identidade Afro no currículo Brasileiro nas últimas décadas. Os resultados apontam para a demanda contemporânea de atenção à elaboração de currículos que incluam a totalidade dos sujeitos envolvidos, principalmente no que se refere a ações afirmativas e ainda o quão é importante destacar a necessidade de implementação de uma política curricular integrada e pautada em práticas reflexivas, participativas, interdisciplinares e pulcultural, possibilitando assim ao educador e educando uma formação de valorização da diversidade de forma contínua e permanente, já que é notório a necessidade de discussão e reflexão acerca das políticas afirmativas, em destaque a Identidade Afro, que vêm avançando consideravelmente a partir do século XXI.

Palavras-chave: Currículo Escolar, Política Afirmativa, Identidade Afro, Educação.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre currículo tem povoado o cenário educacional por se tratar de um instrumento que busca garantir a aprendizagem e contribuir com a construção educativa e social do ser humano, como conceitua o currículo J. Saylor y W. Alexander (1966) e nos faz refletir que este representa todas as oportunidades de aprendizagem no espaço educacional. E, a partir daí, levar em conta todo o contexto histórico-social e diverso que se apresenta na localidade e/ou nacionalidade.

Dessa forma, objetivando refletir sobre as políticas afirmativas de Identidade Afro no currículo brasileiro propõe-se, neste artigo, a discorrer sobre as principais políticas afirmativas de africanidades no contexto curricular do Brasil nas últimas décadas, tendo destaque, a Lei 10.639/03 e seus aportes documentais. Neste artigo trata-se os aspectos teóricos conceituais que norteiam a constituição de currículos que atendam às diversidades mais especificamente políticas de ações

afirmativas. E busca apontar para reflexões necessárias ao exercício de uma educação que contemple a emancipação, visando assim situar o leitor quanto da premência de promover e fortalecer o debate sobre a temática em questão.

Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa já que esta busca responder

[...] a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2007, p.21)

A investigação conta ainda com um Estudo Documental e Bibliográfico, onde documentos oficiais sobre as Leis que embasam as políticas afirmativas de Identidade Afro no Currículo Brasileiro e aportes teóricos que englobam as questões sobre currículo foram analisados, possibilitando discutir o contexto curricular bem como a inserção das leis supracitadas nos espaços educacionais. Considerando assim que a análise documental pode ser “uma técnica valiosa de abordagem, de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE E ANDRÉ 1986, p.38) Cellard ratifica a importância do estudo documental

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Para uma melhor compreensão da temática a pesquisa abordou em um primeiro momento de maneira geral os aspectos relacionados a currículo escolar, tomando o termo diversidade como elemento central do debate cujo conceito está ligado ao processo de reconhecimento de identidades diversas, sobretudo por compreender que a Escola se constitui como um coletivo social, resultante dos construtos sociais e das relações existentes nela. Num segundo momento, o estudo documental nos possibilitou ter acesso aos documentos como: Leis, Orientações, Diretrizes e aportes teóricos sobre africanidades e políticas afirmativas de Identidade Afro no currículo Brasileiro nas últimas décadas. Posteriormente, a descritiva traz uma representação sistemática das informações, partindo dos aspectos mais relevantes à investigação; e, a analítica, que se refere à interpretação e análise referencial dos documentos.



Asseverando as abordagens apresentadas, concluímos o quão é importante destacar a necessidade de uma política curricular integrada e pautada em práticas reflexivas, participativas, interdisciplinares e pluricultural, possibilitando assim ao educador e educando uma formação de valorização da diversidade cultural de forma contínua e permanente, já que é notório a necessidade de discussão e reflexão acerca das políticas afirmativas, em destaque a Identidade Afro, que vêm avançando consideravelmente a partir do século XXI. E como descreve Fonseca (2009) sobre as políticas afirmativas de africanidades, em seu livro *Políticas públicas e ações afirmativas*, que a “história cobra seus mortos e quer atuar com os vivos”

2. O CONTEXTO DAS DISCUSSÕES ACERCA DE CURRÍCULO

O debate sobre currículos tem tido grande destaque no cenário educacional. Sendo esta uma realidade cujas bases se solidificam num acentuado processo de construção social e educativo, além de ser um território de disputas. Para abordar a temática, opta-se por discorrer a partir da perspectiva da constituição da diversidade como elemento central e gerador dos currículos escolares. Situando a questão no ponto de vista cronológico, dois grandes movimentos mundiais foram imprescindíveis para que nos dias atuais as diversidades tenham se constituído como campo de estudo atrelado aos currículos escolares. Registros Historiográficos dão conta de que, o primeiro deles ocorre no século XIX, onde a luta das mulheres pelo direito ao voto foi paulatinamente conquistada. Já no Brasil, apenas a partir da década de 30 a participação das mulheres na vida política foi reconhecida e oficializada na Constituição de 1934, durante o governo de Vargas¹. Outro movimento que complementaria o direito ao voto, foi a reivindicação da igualdade de direitos entre homens e mulheres, além disso, o período de “liberação das mulheres” como ficou chamado requereu mais autonomia e quebra na lógica social que determinava papéis específicos para mulheres e homens.

Ainda neste viés cronológico e na tentativa de contextualizar o debate acerca das diversidades, a luta pelos direitos civis dos negros americanos em meados de 1955, também nos serve como marco histórico para a questão além de um episódio que ocorrera em Nova York em

¹ O Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, trouxe regulamentação para o alistamento eleitoral em todo país e concedia direito de voto a todos os brasileiros maiores de 21 anos de idade que fossem alfabetizados e sem distinção de sexo.



1969², quando policiais atacaram gays e lésbicas no momento em que frequentavam um bar, fato esse que um ano após, deu origem a marcha em defesa dos direitos desse grupo, que na atualidade é conhecida como dia do orgulho gay, como este são inúmeros outros episódios na história em que as minorias são oprimidas, excluídas ou até mesmo dizimadas.

Por considerar que a interpretação, a conveniência e as circunstâncias históricas, existem a partir das visões de mundo que são próprias a cada indivíduo. Pode-se, por exemplo, questionar em que estão fixados o pensamento e as ações que demarcam os grupos sociais, os territórios, sobretudo questionar sobre a classificação binária, Louro (2010) em que são pautadas as visões de certo e errado, bom e mau. Para Deleuze (1998), há sempre uma máquina binária que preside a distribuição de papéis e que atua na maneira de pensar e de agir.

De certo que as correntes do pensamento Eurocêntricas, que fundamentou durante muito tempo tais questões privilegiando o europeu, a cultura branca masculina e heterossexual, que passaram a ser desmontadas com os processos de globalização aliados aos processos de reconhecimentos das identidades, serviram e servem para embasar boa parte do pensamento e das ações discriminatórios de grupos sociais reconhecidos na atualidade como minorias. Em certa maneira o movimento de globalização colaborou para a mudança de pensar as relações sociais. Santos (2002), aponta que os processos de globalização cujo termo foi por ele orientado a ser usado no plural, nada mais é que conjuntos diferenciados de relações sociais.

No contexto dos currículos, o termo diversidade representa uma questão política, cujo conceito está ligado ao processo de reconhecimento de identidades diversas em suas acepções físicas, étnicas, de gênero, sexo, raça e território. Político, sobretudo porque a Escola se constitui como um coletivo social, portanto o termo diversidade em Educação é elemento resultante dos construtos sociais e das relações existentes nela. Nessa lógica de pensamento, ao se discutir sobre currículo cabe, sobretudo compreendermos, que historicamente o currículo brasileiro, enquanto conjunto de conteúdos selecionados, buscou-se uma cultura hegemônica, fazendo da escola um processo de hegemonização e assimilação cultural. Teóricos mais recentes, como Sacristán, nos

² Texto originalmente publicado no Centro de Mídia Independente do Brasil em <https://midiaindependente.org/>. O episódio ficou conhecido também por “A Batalha de StoneWall” constituindo-se a partir daí um marco do movimento LGBT.

apresenta a educação numa perspectiva multicultural, cuja visão não etnocêntrica da cultura abarca diferentes matizes do pluralismo cultural (SACRISTÁN, 1995, p. 910)

Reconhecendo-se a importância dos espaços escolares como porta-voz para aqueles que durante séculos tiveram sua cultura negada em detrimento do mito da “democracia racial”³, no campo conceitual, entende-se por currículo, “Todas as oportunidades de aprendizagens que a escola proporciona”. (SAYLOR y ALEXANDER, 1966). Essa lógica de compor os currículos do ponto de vista dos desfavorecidos é apropriada à justiça curricular⁴ e para garanti-la não é necessário apenas um projeto contra hegemônico.

Para Connell (2009), a justiça curricular requer projetos contra hegemônicos que abarquem toda variedade e reconheça que se pode organizar o currículo de forma diferente e que as diversas formas de currículo favorecem e desfavorecem a diferentes grupos.

Dada a multiplicidade de questões que estão relacionadas com a temática, será considerada neste momento dentre o caldeirão que compõe as diversidades, a temática de Identidade Africana, em que nas últimas décadas vem ganhando destaque no currículo brasileiro através de políticas públicas e afirmativas, como Leis, Diretrizes e Orientações Curriculares que contemplam a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

No cenário educacional e curricular, parece necessário compreender como se constituem as diversidades que povoam os espaços educativos, quais são os coletivos sociais que compõe as escolas ou como um grupo se reconhece como diverso. Por identidade, Hall (2011) afirma que a ideia de identidade é um conceito demasiadamente complexo, pouco desenvolvido e muito pouco compreendido. Giddens (2002) nos aponta a existência de uma identidade subjetiva, individual e própria, uma auto identidade e que esta construção é a que marca a luta das minorias no século XX.

³ Expressão inicialmente adotada pelo antropólogo norte-americano Charles Wagley e propagada pelos documentos sobre relações raciais no Brasil. Tais estudos foram patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO. Além disso, o termo é amplamente criticado pelos movimentos étnicos raciais, pois, a ideia de existir uma democracia racial exclui a necessidade de reivindicações. Na atualidade, o termo é utilizado no meio acadêmico como meta a ser cumprida.

⁴ A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-lhe a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (Torres Santomé, 2013, p. 9)

Tais Identidades são requisitadas pelo contexto social e tem a ver com as relações de poder nelas envolvidas.

Sobre os coletivos sociais que compõem as escolas, mais especificamente a escola pública, estes têm tomado formas distintas a partir da garantia de acesso a todos, ora se escola era em tempos anteriores compostas por uma coletividade restrita, se as vagas não eram proporcionais ao número de educandos e se as condições de permanência eram ainda mais escassas, com o ingresso por direito a todos, este coletivo multiplicou-se, de tal maneira que as escolas na atualidade estão compostas por diversas raças, cores, idades, populações, tipos físicos e ideológicos. Daí parte a necessidade de reconhecer como legítimo o processo de reconhecimento das identidades e quais as implicações ou demandas a garantia destes direitos trazem aos educadores e as instituições escolares na construção de seus currículos.

Como afirma Santos (2006); “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Tarefa esta que se constitui como um dos desafios para a Educação nos dias atuais. Pois, desconstruir a lógica de construção dos currículos a partir da lógica dos dominadores, visa evitar que as relações de poder possam privilegiar determinados conhecimentos sobre outros.

Segundo Tomas Tadeu da Silva, o princípio de identidade é aquele pelo qual cada ente é idêntico a si mesmo, neste sentido a igualdade é uma relação que só pode colocar-se entre duas entidades distintas. Formulando assim uma diferença entre igual e idêntico. Pensando nisso, compreende-se o currículo como uma conexão entre identidade e poder, tendo em vista aquilo se se é, considerando as identidades e subjetividades.

Vera Maria Ferrão Candau, no seu artigo Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos, Hannah Arendt (1991) nos lembra de que os direitos humanos não são um dado de realidade, mas um processo em permanente construção e conquista.

A partir do momento em que se compreende, que conforme afirma Alba (2000) “cada currículo deve ser visto como algo transitório que tem como principal tarefa ajudar o estudante a formar-se uma visão de mundo maior e que são nos momentos de crise que surgem as oportunidades para tal abordagem”. Decorre daí uma questão que se torna imperativo tanto para sociedade e como especialmente para a atuação dos professores enquanto articulador na elaboração dos currículos e do processo de ensino-aprendizagem como um todo.



Como se pode ver, tem algumas dimensões que passam a fazer parte das discussões sobre currículos, entretanto ainda se constituem um terreno de disputas tanto no campo conceitual e intelectual como ideológico. Em termos práticos, esta discussão imprime aos processos educativos o pensar sobre uma pedagogia que não é estática como nos afirma Arroyo (2012), mas que são antagônicas e produzidas em complexas e tensas relações de resistência/afirmação, subordinação/dominação. Cujos objetivos primordiais está a questão de fazer saber aos educandos que estes, são sujeitos cujos direitos sociais foram durante muito tempo na história negados.

Assim, tomamos a constituição de um currículo emancipatório como ponto crucial para um processo educativo que dê conta de trabalhar em atendimento a diversidade e para ela, em que as questões do conhecimento são importantes, mas que sejam consideradas também aquelas relacionadas às culturas e à garantia dos direitos historicamente negados às minorias, de modo que tais questões possam estar presentes nos roteiros nos projetos educativos e, sobretudo nos currículos escolares.

3. INSERÇÕES DAS POLÍTICAS AFRIMATIVAS DE IDENTIDADE AFRO NOS CURRÍCULOS BRASILEIROS

A discussão acerca de um currículo pautado na diversidade tem tido destaque nas últimas décadas entre teóricos desta área, que tecem críticas ao currículo moderno pautado por uma visão hegemônica e cartesiana e que nos propõem uma reflexão a partir de um ensino onde prevaleça a inversão da lógica financeira pela lógica social e diversa. Ou seja, um currículo integrador pautado em práticas reflexivas, participativas, interdisciplinares e pulcultural, possibilitando assim ao educador e educando uma formação de valorização da diversidade cultural de forma contínua e permanente. Buscou-se então, discorrer acerca da diversidade no currículo brasileiro, situando a questão a partir da perspectiva das políticas afirmativas de identidade Afro na educação brasileira, o que nos faz desenvolver, portanto, que a história do Negro Africano e seus descendentes no Brasil foi marcada de um lado por um processo de apropriação do trabalho, do direito à cidadania e da liberdade. E por outro de movimentos e lutas do povo negro em busca de direitos iguais e de uma reavaliação do papel do negro na história do Brasil uma vez que essa historicidade seja nos livros didáticos ou na educação não formal, na maioria das vezes, retratou o negro limitando-o ao processo de escravidão.

Como exemplo de lutas dos movimentos sociais e de negritude mais recentes, especialmente a partir dos anos 1970, temos o Movimento Negro Unificado (MNU) que apresentou várias



reivindicações, dentre elas, a reavaliação do papel do negro na formação social do Brasil e o resgate e valorização da cultura negra. Para Rodrigues as novas proposições do MNU no campo da educação trouxeram

[...]para a educação o questionamento do discurso e da prática homogeneizadora que desprezaram as singularidades e as pluralidades existentes entre os diferentes sujeitos presentes no cotidiano escolar. Ao exigir reconhecimento e tentar dar visibilidade a uma identidade racial negra, o movimento negro, a partir da década de 1970, colocou em discussão os fundamentos da democracia racial elaborada e permanente reelaborada desde o início do século XX pela elite brasileira. (p. 113).

Contudo a partir destas reivindicações a própria constituição de 1988 no seu Art. 242 determinou que *O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro*. Segundo Martha Abreu e Hebe Mattos as lutas travadas pelo movimento negro organizado contribuíram para a construção de um novo cenário no processo político, social e em especial, educacional no Brasil

[...] desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e anti-racistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU; MATTOS, 2008, p.6)

O reconto, a reavaliação e reconstrução da participação dos Negros na formação cultural, social e econômica do Brasil possibilita uma formação cidadã pautada no respeito à diversidade e a pluriculturalidade. A LEI 10.639 sancionada em 09 de janeiro de 2003, que estabelece no currículo oficial da Rede de Ensino da Educação Básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” é fruto dessa nova conjuntura política e social bem como das reivindicações dos movimentos de identidade afro nas últimas décadas.

A LEI 10.639/03 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as bases e diretrizes da Educação Nacional, passando a vigorar acrescida dos seguintes artigos,

"Art. 26-A. . Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo 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.

[..]

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

No ano seguinte, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e buscou-se orientar as instituições de ensino quanto a inclusão obrigatória da temática Africanidades⁵, como descreve o Art. 2º da mencionada resolução:

Art. 2º [...] constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL/ CNE,2004, p. 31)

E ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas. Materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros ou não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2007, p.29)

Dando continuidade a busca pela equidade, em março de 2008 é assinada a LEI 11645 alterando 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 associada a Africanidade a temática "Indígena".

Com a aprovação das Leis 10.639/03 e 11645/08 e das Diretrizes Curriculares, percebemos a necessidade de valorizar e resgatar a cultura afro-brasileira e Indígena, bem como refletir sobre a diversidade étnica, e o respeito a diversidade. É o que Gomes (2006, p. 21) nos mostra sobre a implantação da Lei 10.639/03:

⁵ Sobre Africanidades Silva (2001, p.151) nos diz de outra forma, estamos de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. Munanga (1984), completa que Africanidade não é uma concepção intelectual afastada da realidade. Ela é um conjunto dos traços culturais comuns às centenas de sociedades da África Subsaariana.

A implantação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm, atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista. (GOMES, 2006, p.21)

Assim o Estado assume uma proposta de desenvolvimento das políticas educacionais de reparação e de ação afirmativa voltada à população negra, como nos mostra Pereira (2007), esta LEI 10.639/03 foi precedida por leis municipais e estaduais que, de uma forma ou de outra, reconheciam o papel do Estado no combate à discriminação e a importância da educação nesse processo. Surgem assim as políticas/ações afirmativas que (GOMES, 2004 apud SOUZA, 2006), conceitua como sendo:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de acesso aos bens fundamentais como a educação e o emprego.

As ações afirmativas buscam na visão de Munanga (2003) oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação que impeçam o acesso às oportunidades e benefícios, de forma a se atingir a igualdade real. E ainda completam Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2006) que as ações afirmativas se constituem em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (p. 186).

Desenvolvo, portanto, que as ações afirmativas de identidade Afro e Indígena não devem ser encaradas como benefícios a um determinado grupo em detrimento de outro, mas a uma política que se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos não assegurados. No Brasil estas políticas partem do conceito de equidade descrito na Constituição de 1988 e integram uma pauta de combate ao legado da escravidão, da segregação e preconceito racial existente ainda nos dias atuais, sobretudo nas escolas brasileiras. *Ao ingressar na escola, o negro e a criança*



afrodescendente, vê suas referências ancestrais sempre como complementares à economia de outros povos, como europeus e brasileiros. (ANDREI & FERNANDES, 2007, p.11).

Vale destacar que o termo Diversidade foi utilizado para identificar ou caracterizar grupos diversos, conforme Ferreira (1999), diversidade é um termo polissêmico, que pode ser utilizado em diversas direções e que significa dissemelhança, divergência. Como nos mostra Hall, 2006, p.327 “é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora”. Trabalhar a temática das afiricanidades, não elimina a história de outras etnias, mas diante da nossa realidade, o negro, o índio sofreu e sofre atos discriminatórios ainda no contexto atual. *É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL/CNE, 2004, p.17).* Por isso é preciso que tenhamos nas escolas, institutos e universidades, a sensibilidade de trabalhar esta temática estimulando o desenvolvimento de conteúdos curriculares e pesquisas na área com abordagens interdisciplinares, pautado em um ensino crítico e humanístico.

Para tanto, é necessário se discutir nos espaços educacionais temas que preconizam a diversidade e a inclusão é iminente e deve ser realizadas por todos, principalmente por aqueles que fazem parte do sistema educacional brasileiro, como nos mostra Cavalleiro:

(...) o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleta de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertences à população negra. (CAVALLEIRO, 2005, p.68)

Partindo do pressuposto que deve existir um vínculo entre a sociedade, o que se espera dela e aquilo que é ensinado nas escolas ou nas universidades e isto tem estreita relação com as visões de mundo que se encontra em vigência, coadunamos com a ideia de Grundy (1991) quando afirma que: “quando falamos sobre currículo escolar, não falamos senão da forma em que uma sociedade, em um dado momento concreto de sua história, organiza um conjunto de práticas”.

Como vimos outrora a referida Lei atende as antigas reivindicações do movimento social negro em relação à educação. Entretanto pesquisas desenvolvidas nos mostram a existência de uma longinquidade entre a proposta e a sua concretização da prática pedagógica dos professores. Já que são precarizadas por currículos fragmentados e descontextualizados que por mais que sejam realizadas atividades voltadas para a temática, na maioria das vezes, são realizadas por um grupo

reduzido, sem construir um projeto contínuo e permanente. Essas ações isoladas são denominadas de “micro-ações” e Aguiar (2010, p.97) nos mostra que por mais que tenhamos material de apoio e orientação das Diretrizes Nacionais, ainda encontramos a atuação dos professores de forma isolada.

Diante desse contexto, é importante destacar a necessidade de uma política curricular integrada e pautada em práticas reflexivas, participativas, interdisciplinares e pultricultural, possibilitando assim ao educador e educando uma formação de valorização da diversidade cultural de forma contínua e permanente, permanente, já que é notório a necessidade de discussão e reflexão acerca das políticas afirmativas, em destaque a Identidade Afro, que vêm avançando consideravelmente a partir do século XXI. E como descreve Fonseca (2009) sobre as políticas afirmativas de africanidades, em seu livro *Políticas públicas e ações afirmativas*, que a “história cobra seus mortos e quer atuar com os vivos”.

4. CONCLUSÕES

As políticas afirmativas e curriculares evidenciadas neste trabalho apresentam uma gama de perspectivas cujas reflexões podem ter aplicabilidade no contexto das instituições educacionais uma vez que os debates sobre políticas afirmativas ganham cada vez mais necessidade de releituras e aprofundamento teórico. Pode-se perceber que o caminho percorrido no sentido de elucidar alguns pontos específicos que devem ser considerados quando da constituição de currículos escolares comprometidos com as diversidades, mais especificamente com as ações afirmativas e que apontam para um currículo emancipatório.

Pensando no que diz Adorno (2000), quando aponta que emancipar significa ter decisões conscientes e de certa maneira independentes e também em Freire (2001), quando diz que a emancipação é a busca de superação da condição de opressor-oprimido, superando a alienação e considerando possível uma prática curricular que promova liberdade, igualdade emancipação, concluímos que embora tenha, intencionalmente, apresentado paradigmas e conceitos faz-se necessário concluir que o exercício cotidiano de constituição de currículos escolares não é algo pronto, acabado, mas que se consolida a partir de ações cotidianas que desconstruam ou construam nos pontos de conflitos, outros paradigmas ou práticas atentas às necessidades dessas diversidades de sujeitos que cada vez mais parece ser complexa.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABREU, M.; MATTOS, H. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa de historiadores”**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, jan/jun 2008, pp. 5-20.

ADORNO, Theodor W. (2000) Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra. APPLE, Michael W. (2001). A Política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez.

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. Revista Fórum, Itabaina, v.7, jan-jun 2010. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identicidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_7/ FORUM_V7_06.pdf>. Acesso em 20 fev. 2013.

ANDREI, Elena Maria; FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Cultura afro-brasileira, construindo novas histórias**. Londrina: Idealiza Gráfica e Editora, 2007

ARENDT, Hannah. A Condição humana, 5ª Edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária (1991).

ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004.

_____. **Lei 11.645/08**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03: **Ministério da Educação, secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade**, 2005.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONNEL, Robert William, **La Justicia Currucilar**, Buenos Aires, LPP, Laboratorio de Políticas Públicas, 2009.

DE ALBA A. (2000). “Introducion” em De Alba, et al. “Curriculum in the posmodern condition”. New York: Peter Lang Publishing. Pp. 1-22.

DELEUZE, Gilles Claire Parnet, **DÍALOGOS** Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em debate/Coordenada por Vera Lúcia Benedito)

FREIRE, Paulo. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. _____. (1997) *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra. _____. (2001) *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*, 1ª Edição, Rio de Janeiro Zahar, 2002.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. Ed. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

GRUNDY, Shirley (1991) in: Dino Salinas. *Currículo, racionalidade y Discurso didáctico*. Espanha: Universidade de Valencia, 1995

HALL, Stuart. *Da D. – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *O Universo Cultural Africano*, in *Revista Fundação João Pinheiro*, 14 (1-10). Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Julho a Outubro de 1984.

_____. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001, pp.151-168)

_____. *Ações Afirmativas em benefício da população negra*. In: *Universidade e Sociedade. Revista do Sindicato ANDES Nacional*, nº 29, março de 2003. PP.46-52.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

PEREIRA, J. S. *Desafios do ensino de História no imediato contexto pós-lei 10.639/03*. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.1, n.41,2008.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990**. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SACRISTÁN, J. G. e A. I Perez Gómez (1995) *Compreender e Transformar o Ensino*, 3ª Edição Artmed.

SANTOS, Boaventura de Souza, *A globalização e as Ciências Sociais*, Org – 2ª edição São Paulo Cortez 2002.

SAYLOR, J. y ALEXANDER, W, 1966 in: DINO Salinas, *Currículo, racionalidad y discurso didáctico*, Universidad de Valencia.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras*, in

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1991