



OLHANDO O CAMPO EDUCACIONAL E SOCIAL SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO – BRASILEIRA.

Joel Severino da Silva

Universidade Federal de Pernambuco/E-mail: joelsilva.educar@gmail.com

Maria José Gomes de Sales Neta

Universidade Federal de Pernambuco/ E-mail: mariajose20@outlook.com.br

Mayra Barbosa dos Santos Rocha

Universidade Federal de Pernambuco E-mail: Mayra_barbosa_@hotmail.com

Resumo:

Em meio a uma nova conjuntura social, as questões metodológicas e epistemológicas no âmbito escolar consoante as questões étnico-raciais vêm sendo discutidas e trabalhadas a partir de reorganizações políticas e sociais fundante na estrutura discursiva, que perpassa pela Lei nº 10.639/03, que “obriga” o ensino de história da África, a cultura africana e as questões étnicas, entendida como cultura relevante na constituição social brasileira. Diante disto, este trabalho objetiva-se fazer uma discussão panorâmica dos processos políticos sociais que reorganizou as orientações dos ditames curriculares, uma vez que, são estes que operacionalizam os modos de organização conceptual dos vários saberes. Vista refletir sobre as novas exigências que se desenham entorno ao paradigma das questões éticas e como a literatura que vem apontando essa relação conceptual. Para tal, o trabalho estar metodologicamente sustentado numa pesquisa bibliográfica. A partir desta busca fazer reflexões sobre o tema da história e cultura afro-brasileira e sua relação com a educação e com a sociedade. Mediante a revisão literária, constatou-se que a Lei em apreço, põe em cheque a necessidade de ampliar ainda mais a concepção histórica do currículo, consoante as questões éticas e melhor formação para os docentes, para valorização e legitimação da cultura afro-brasileira, que perpassa nomeadamente pela questão do currículo.

Palavras – chave: educação, étnico-racial, Lei nº 10.639/03, mudança social.

1. INTRODUÇÃO

A gênese deste trabalho tem lugar nas discussões teóricas metodológicas do curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, onde mediante este contato tivemos a curiosidade de aprofundar a discussão e análise sobre a questão étnico-racial no Brasil. Assim, atemo-nos a uma revisão bibliográfica, perpassando pela Lei nº 10.639/2003. Objetiva-se conhecer e discutir a importância e os processos pelos quais se constituíram do ponto de vista legal o ensino da educação étnico-racial no âmbito escolar, e qual/s, as possíveis repercussões desta abordagem no sentido da transformação conceptual no chão da escola, como tema fundante que perpassa de forma interdisciplinar. Bem como em verificar se os professores têm alguma orientação para trabalhar a diversidade cultural na sala de aula.



Tendo em vista que desde 2003 quando sancionada a Lei nº 10.639 no Brasil “obrigando” que tenha nas escolas o ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira.

Diante disto, cabe-nos verificarmos se após estes 13 anos a escola e os professores estão preparados pedagogicamente para ensinar em suas aulas a história e a cultura Afro-brasileira? Em nosso processo de formação docente em pedagogia, percebemos que as unidades curriculares (UC) do curso, não dão respaldo epistemológico, que potencialize a formação quanto à temática étnico-racial. Esta limitação nos remeteu as seguintes indagações: Se é obrigatório nas escolas o ensino da história e da cultura Afro-brasileira, porque a própria formação docente não oferece o conhecimento necessário sobre esse tema? Será que os professores já formados estão preparados para ensinar essa temática nas suas aulas? Quais os verdadeiros entraves subjacentes nas políticas educativas que dão pouca ênfase a questão étnico-racial na formação dos professores, sendo estes/as os/as profissionais que assumem em sala de aula a capacidade de trabalhar de forma transversal esta temática? Estas indagações demandam um conjunto esforço de reflexão que excederia este artigo. Assim, cabe-nos retomarmos a Lei nº 10.639 /2003, que (re) configura as novas exigências, ao passo que sinaliza para uma nova visão sobre a diversidade cultural, que ganha reforço a partir da mudança dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A lei supracitada, em consonância com a LDB/96, a constituição de 1988 e os PCN's prever a erradicação da violência simbólica, racial e de estigmas sociais. É resultante de lutas e de reivindicações da identidade afro-brasileira que vem estabelecendo os direitos sociais, civis, econômico e cultural, querendo assim valorizar e respeitar a diversidade existente na sociedade. Implicando em mudanças e transformações no âmbito educacional, quer no currículo prescrito, quer no currículo oculto como salienta Giroux (1986) para a transformação, valorização e emancipação dos sujeitos marginalizados socialmente. Desencadeando um processo de legitimação e fortalecimento a um grupo de pertença cultural. Que por sua vez, se vem se constituindo em novas perspectivas do campo educacional na educação básica concernente ao ensino étnico-racial, dando ênfase:

As repercussões pedagógicas da lei são também políticas, pois além de reparar danos que se repetem diuturnamente na história dos afro-descendentes, dizem respeito à educação de cidadãos para uma sociedade que respeite e compreende a diversidade como um componente essencial para o crescimento do povo. [...] é necessária a compreensão de que a lei incita a elaboração de novas relações entre as pessoas, principalmente entre adultos e crianças, nos ambientes escolar e no dia-a-dia das atividades pedagógicas oferecidas pelas escolas. (SOUZA e CROSO, 2007, p.7).



Assim, a escola vem assumindo lentamente o lugar de enunciação e geração de conhecimentos, ou seja, um lugar onde podemos mudar a visão escravocrata consoante ao povo negro, não viabilizando seu modo de viver, sua religião, seus costumes, suas contribuições para a história do Brasil. Por conseguinte, assumimos que a escola e a sociedade num todo são co-responsáveis no processo de socialização, e, portanto, de construção cultural. Assim, a família, o estado e as mais diversas organizações civis assumem papel decisivo para emancipação do povo afro-brasileiro.

Consoante à educação, o Ministério da Educação (MEC), junto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) propôs orientações e ações para a educação nas relações étnico-raciais, resultante de lutas travadas no campo social ao longo da história nacional, a qual vem se traduzindo a partir da segunda metade do século XX em uma nova reconfiguração da dimensão formativa:

Ao localizarmos o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, torna-se imperativo o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da auto-imagem do povo negro. (MEC, SECAD, 2006, p. 15).

Nesse documento oferecido pelo MEC e SECAD em 2006, discute toda a história da cultura negra e sua participação na história brasileira. Também algumas orientações são oferecidas para o professorado com vista a “garantir”:

Socialização e visibilidade da cultura negro-africana. Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia. Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola. Valorização dos diversos saberes. Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações. (MEC, SECAD, 2006, p.24).

O MEC também afirma que essas orientações devem ser oferecidas em todas as áreas, em todas as fases educacionais e para todo e qualquer formação docente. Toda essa preocupação com a diversidade cultural vem sendo conquistada aos poucos, usando como privilégio a educação, a família e a sociedade para uma conquista de transformação de uma visão ao respeito com a diversidade cultural existente na sociedade.

Os professores e os familiares das crianças e também dos adultos devem ter a preocupação e o interesse de trabalhar e informar para os sujeitos a importância do respeito com a diversidade cultural, como constitutivos sociais.



2. METODOLOGIA

O artigo em questão se desenvolveu a partir de uma pesquisa exploratória (bibliográfica), onde nos permitiu criar maior familiaridade com o tema pesquisado e então especular hipóteses a respeito das questões sobre as novas visões no campo educacional e social envolvendo a cultura e história africana e afro-brasileira. Para que houvesse melhor entrosamento com o tema pesquisado utilizamos a literatura para constituição e aprofundamento da discussão, onde pudemos analisar as diversas posições que problematiza o conteúdo abordado.

Por se tratar de um tema que busca discutir os direitos individuais e coletivo de um grupo que procura a legitimação, buscamos entender como esse grupo se apresenta dentro do currículo e conseqüentemente nas práticas educacionais, o que nos remeteu a fazermos uma genérica distinção entre currículo prescrito e oculto desenvolvida pelo americano Henry Giroux.

Também refletimos sobre a Lei nº 10.639 que traz uma nova concepção para educação, por se tratar de uma lei que busca garantir aos sujeitos de etnia afro-brasileira a sua participação dentro âmbito educacional, e através dos PCNs (Parâmetros Curricular Nacional) desenvolve-se propostas pedagógicas com conteúdos que visam erradicar preconceitos e estigmas do negro, relacionando sua história e cultura como principal elemento formador da identidade brasileira. Identificado deste modo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.

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

O trabalho objetiva-se entender a posição que o negro ocupa dentro das escolas, como as leis e o currículo trabalham para que seus direitos sejam garantidos e significados, priorizando uma educação que visa à igualdade social e racial, na busca pela construção de valores. Então, certificando a importância da formação dos professores para que estejam preparados e capacitados para orientar e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas a respeito da cultura e história afro-brasileira.

Portando, a pesquisa possui uma abordagem metodológica qualitativa, pois “os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos que empregamos no nosso dia- a dia.” (NEVES. 1996, p.1), procedimentos estes que permite entender e analisar as hipóteses formuladas no artigo por meio do contexto educacional.



3. RESULTADO E DISCUSSÃO

Partindo da Lei nº 10.639/03 sancionada no governo Lula, verifica-se uma nova reconfiguração no desenho escolar e nos arranjos sociais, mediada por uma política educativa resultante de um engajamento conjunto do movimento negro, espalhada por algumas regiões do país, em contraposição a uma estrutura escravista e excludente. Segundo Santos (2005), movimento negro identificou que o fim do escravismo não acabou com a escravidão, mas que este se redesenhou socialmente por novos dispositivos de regulação social. Assim, após a Lei Áurea houve uma (re) produção das desigualdades por meio de uma ideologia racial (SANTOS, 2005). Ainda de acordo com esse autor, o movimento negro consegue ter algumas reivindicações atendidas em meados de 1990, como revisão do livro didático e até mesmo a eliminação dos livros em que reforçava esta posição estigmatizada (IDEM). As conquistas legais que salienta a seguridade dos valores simbólicos se deram a nível estadual e municipal, como a:

Constituição do Estado da Bahia, promulgada em 05 de outubro de 1989: Art. 275, É dever do Estado preservar e garantir a integridade, a representatividade e permanência dos valores da religião afro-brasileira [...]; Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, promulgada em 21 de março de 1990; Art. 182. VI - a inclusão de conteúdo programático sobre história da África e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais; Lei nº 6889, de 5 de setembro de 1991, do município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul; Art. 1º Fica incluído, nas escolas de 1º e 2º graus da rede municipal de ensino, na disciplina de história, o ensino relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira... (SANTOS, 2005, P. 26 a 29).

Observa-se neste conjunto de normativas, que o engajamento político e social do povo negro contempla a região Nordeste, Sul e Sudeste, o que representa o caráter articulatório da identidade Afro no Brasil, convertida em políticas sociais e educativas, como a Lei Orgânica de Belo Horizonte, de 21 de março de 1990, que estabelece certo grau de sistematização metodológica para a discussão da cultura Afro-brasileira no currículo de história. O mesmo é observado no Rio Grande do Sul, como de igual modo a constituição estadual baiana. Estas orientações visam contemplar os vários aspectos da cultura Afro-brasileira, nomeadamente os costumes e as crenças religiosas. Vivenciadas num país como o nosso que dizimou crenças de povos nativos e de africanos, por conta de uma ideologia cristã, de cunho católico, que atuou politicamente e através da educação, foram perseguidas, recebendo ainda hoje a alcunha de diabólicas por determinadas expressões religiosas no Brasil.

A escola infelizmente muitas vezes colaborou e colabora com esse discurso, por meio de currículos e de material didático que não colocam o negro como sujeito existente, protagonista de sua história (LIMA, 2005).



3.1. O poder do currículo nos ditames operacionais em sala de aula

Portanto, abordar a questão étnico-racial implica mudanças estruturais no âmbito escolar, desde o currículo prescrito como o currículo vivido – que segundo Giroux (1986) teoriza como currículo oculto, o qual define esta concessão como um conjunto de normas, valores e crenças impostas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e as relações sociais na escola e na sala de aula. Além de isto, se constitui um conjunto de dispositivos silenciosos nas práticas do cotidiano escolar. Segundo o autor, isso é o modo de ação-organização não prescrito no currículo, mas poderosamente influente, nas definições e organizações do espaço e convivência social que vai moldando as relações de sala de aula.

Assim, o currículo assume um poder orientador que pode inviabilizar certas posições, uma vez que segundo Gomes (2007) o currículo define que cultura deve ser representada e que cultura deve ficar de fora de qualquer representatividade.

O problema consiste, constantemente pelo apego a determinadas correntes epistemológicas sobre currículo, muitas das vezes presa a uma concepção estruturalista e tradicional, que segundo Tomaz Tadeu da Silva (2009), muito “provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e de pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte” (SILVA, 2009, P. 12), inspirado no ideário fabril do Taylorismo.

Posteriormente, numa concepção pós-estruturalista, como a teoria crítica e pós-crítica têm um avanço considerável consoante ao currículo. Uma vez que novas vozes foram se fazendo ouvidas no processo de disputas de significados.

A teoria crítica, por exemplo, defende que a teoria e prática são inter-relacionadas, no entanto alerta quanto a uma unidade ilusória “...a exigência de uma unidade entre a teoria e a prática tem degradado ...” (GIROUX, 1986, P. 37). Não se deve reduzir a teoria à prática, nem a prática à teoria.

Para Giroux (1986) este conceito carrega um duplo sentido. O primeiro, refere-se ao trabalho da escola de Frankfurt, o segundo diz respeito a *autoconsciência* e ao sentido de *emancipação*. Ambos os conceitos potencializam, ao mesmo passo que se legitimam. Portanto, a harmonia entre eles é a razão necessária para existência de uma “compreensão crítica”. O que projeta a uma sinalização para o projeto da emancipação, inclusive do docente.

Quanto a concepção pós-crítica do currículo, Silva (2009), sublinha que os adeptos desta corrente epistemológica a necessidade gritante de abarcar no currículo a dimensão multicultural. No entanto salienta o autor, que o multiculturalismo não inviabiliza a questão de poder, uma vez que do



ponto de vista do próprio campo teórico ha divergências entre as concepções liberais e humanistas, com as vertentes mais conservadoras. “A perspectiva liberal ou humanista enfatiza uma currículo multiculturalista baseados na ideia de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas” (SILVA, 2009, P. 88). Enquanto que as correntes mais críticas consideram que “essas noções deixariam intactas as relações de poder” (IDEM).

Vale salientar, que durante todo processo cultural no contexto das relações de poder estabelecidas, entre as questões étnicas e de gênero “entre os diferentes grupos humanos, algumas dessas variabilidades [...] recebem leituras estereotipadas e preconceituosas, passam a ser exploradas e tratadas de forma desigual e discriminatória” (GOMES, 2007, P.20).

A autora assinala que a escola e o currículo não tem tido dificuldades em aceitar a multiculturalidade presente na escola, o que se constitui um viés fundamental para a posição ativa do educador e do educando e da sociedade no entorno da escola. No entanto, a mesma não tem questionado o lugar das diferenças que se estabelece na escola. Neste caso, no que se refere nomeadamente à questão étnico-racial.

Embora, saibamos que no âmbito legal o parecer CNE/CP 003/04 (Brasil, 2004) delineou que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em virtude do estabelecimento da Lei 10.639/03, e do CNE/CP 02/2002, onde estabelece que o Conselho Nacional de Educação deva manifestar de forma a garantir que a questão étnico-racial deva ser tratada em sala de aula, sabe-se que ações desenvolvidas do ponto de vista práticas têm sido ações contingenciais de um ou outro professor como salienta Fernandes (2015). E sim, que o docente passe por uma formação que desmistifique certas posições conceptuais e epistemológicas, e o potencialize a trabalhar com a questão étnico-racial de forma interdisciplinar. De modo, a erradicar o racismo em sala de aula, sem se preocupar em saber qual professor, e de qual área deve ser o tal que terá a “missão” que salvaguardará a responsabilidade de planificar em suas aulas tal temática.

Não há necessidade de se continuar pensando, que do ponto de vista acadêmico e das áreas do conhecimento, vamos conseguir desestruturar essa lógica racista apenas entre as áreas das Ciências Humanas. Na escola também não é dever somente dos/as professores/as de História, Geografia, Artes. É também do/a professor/a de Ciências e de Biologia (FERNANDES, 2015, P. 313).

É preciso, uma abordagem crítica, pois o racismo ainda continua arraigado em nossa sociedade, basta olhar o percentual da população negra e branca e correlacionar às posições ocupadas nos serviços públicos, ao nível de escolaridade logo se identifica a discrepância numérica. A cerca disto, Benvenuto e Ayres (2014), diz, que segundo Coelho (2013), subsidiados pelo IBGE



(2003), “encontramos uma taxa de analfabetismo de 16,7% e 17,3% das pessoas de cor negra/preta e parda respectivamente, em contraponto a 7,5% das pessoas brancas” (BENVENUTO & AYRES, 2014, P. 1900). Já quanto ao tempo de escolaridade entre pessoas negras e brancas entre a população acima de 10 anos “possuem em média, 5,5 e 5,2 anos de escolaridade, enquanto que a população de cor branca apresenta em média 7,1ano (IBGE, 2003 apud SILVA E COELHO, 2013). Estes dados, mostram que o Brasil entra no século XXI, com um débito social que contradiz a constitui de 1988, que assegura o direito a educação a todos, bem como a LDB/96.

Este dado, põe em cheque outro discurso nacional incoerente com a realidade social, que é o discurso de democracia racial, que na verdade tem funcionado, muito mais como um novo dispositivo ideológico de regulação social do que com a erradicação do racismo. A literatura vem apontando que mesmo com a Lei nº 10.639/03 várias lacunas vêm sendo identificadas, quanto ensino de história da África e da cultura africana. Por alguns discursos anunciados no entorno da questão racial.

3.2. Racismo, versos discursos imaginários a pretexto de uma suavização racista.

Verifica-se na literatura, elevados graus de transferências de discursos desenhado no Brasil desde os fins do século XIX, e que ganha tom de “verdade” no início do século XX, com o conceito de miscigenação do sociólogo Pernambucano, Gilberto Freyre, na obra *Casa Grande e Senzala*. Sinalizava para essa ideia de branqueamento do afrodescendente, no discurso da miscigenação. Que por meio da proposta de igualdade social e de classe, reforçaria o lugar de esquecimento e consequentemente de pertença. “... O certo é que, nas mãos de um discurso de cunho nacionalista uma série de símbolos vai virando mestiça...” (SHWARCZ, 2001, p. 30). Segundo Strieder (2001) diz que para Gilberto Freyre o Brasil viveu desde o início da colonização foi um verdadeiro arsenal, onde miscigenaram-se brancos e negros, brancos e índios, negros e Índios. E esta miscigenação toda gerou a raça brasílica.

Contudo, não se pode fechar os olhos para as desigualdades sociais e os espaços desenhados na sociedade para branco, negros e índios com direcionamento à reforço de posições que continuaram “estabelecidas” entre os diversos grupos étnicos. Sinalizando para uma suposta democracia racial no intuito de tentar enquadrar o povo brasílico numa contingência populacional tecida por diversidade étnicas e que, portanto, seria o mais consensual assumirmos a ideologia de um povo mestiço. O que implicaria numa suavização racista, escondendo, por conseguinte os traços das desigualdades e do racismo pelo viés discursivo da noção e amplificação cultural, que se traduziria num verdadeiro silêncio.



Esta falsa democracia – mito racial que se difundiu em meados do século XX foi um dos dispositivos por onde se canalizaram a inviabilização de um projeto emancipatório da etnia negra, Guimarães (2001). O contexto turbulento daquela época já o bastante para compreendermos as razões subjacentes que as fizeram propagandear a ideia de democracia racial. Deste modo, o povo negro ocupou e ainda ocupa no cenário nacional, cultural e político do Brasil, um lugar à margem da sociedade. Onde, tudo que está associada à cultura negra é denegrado nas práticas sociais, sobretudo, as práticas religiosas, que num país hegemonicamente cristão, considera como não religião, em alguns casos como diabólica.

A sociedade e a escola sempre fortaleceram e ainda fortalecem essa violência simbólica, protegido pelos vários discursos.

No caso da escola, do currículo e do material didático, Lima (2005) sinaliza que a literatura e as imagens consolidam percepções de mundo onde o sujeito se ver representado. “Nesse processo, eu gosto e desgosto de uns e outros e formo opinião a respeito daquele ambiente ou daquele tipo de pessoa ou sentimento” (LIMA 2005 P. 101,102). Diante desse modelo adotado como parâmetro de progressão social e o silêncio ao racismo, o negro foi historicamente forjado a negar sua identidade, o que não significa que perdeu seu significado, ainda que contingencialmente.

4. CONCLUSÃO

Identifica-se que a lei nº 10.639/03 traz consigo uma nova dimensão para a realidade educacional brasileira, onde busca através dela implantar dentro das escolas a disciplina de História da África com o intuito de eliminar práticas voltadas para o preconceito, já que a escola é um ambiente de representação social é o lugar determinado para problematizar esse tipo de questão e conscientizar os indivíduos a respeito do pluralismo que constitui a identidade brasileira e é por meio do currículo que essas práticas são elaboradas e constituídas no espaço educacional.

“O preconceito racial é um fenômeno de grande complexidade. Por isso, costumo compará-lo a um iceberg cuja parte visível corresponderia às manifestações do preconceito, tais como as práticas discriminatórias que podemos observar através dos comportamentos sociais e individuais” (Munanga, 2003, p.9). A forma como o preconceito se apresenta nas escolas é preocupante, pois existe uma naturalidade por parte dos profissionais quando intitula a imagem do negro a imagem do escravo, esse tipo de atitude acaba provocando um não pertencimento por parte dos indivíduos de etnia afro- brasileira, assim mostra através dessas práticas, de caráter minucioso como a ponta de



um iceberg, que há uma representação negativa do povo africano que contribui para que haja a predominância de estigmas e discriminação.

As partes que estão à mostra são o que conseguimos enxergar, mas o que está submerso faz parte do currículo oculto que se estabelece por práticas diárias que se articulam e acabam anulando a cultura do outro.

Destacamos também a inteira importância do trabalho com a valorização da cultura africana na forma multidisciplinar, para que haja um pertencimento por parte de todos caracterizando uma educação democrática, onde haja a valorização e conscientização. Assim, como Pertean e Souza (2009) destacam que devemos buscar através do estudo da África e das manifestações culturais de raiz Africanas, que são povos que estão (re) construindo suas identidades culturais e religiosas e o (re) conhecimento frente a outros povos, que seguiria para um processo de desmistificação.

Evidencia-se que embora esteja prescrito por lei o ensino da história e da cultura africana, não existe formações e capacitações para que esse segmento seja contemplado de forma coerente na educação brasileira. Precisamos de maiores discussões em torno desse assunto, para que a haja mais diálogo e menos resistência.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENUTO, Fabiana; AYRES, Ana Cléa Moreira. Currículo de ciências e relações étnico-raciais: uma relação em construção. Revista da SBEnBio-número 7 – outubro de 2014. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0892-2.pdf>>. Acessado em: 22/05/2016.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada Alfabetizadora e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, Brasília, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

PERTEAN, A. C. L; SOUZA, S. L. O ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e africana: Reconhecendo a alteridade. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 3 v. 3 n. 6, p. 92-100, jul. – dez. 2009.

_____. Presidência da República, Casa Civil: subchefia para assuntos jurídicos *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 08/06/2016.

FERNANDES, Kelly Meneses. Biologia, educação das relações étnico-raciais e inversão. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 1 N. 2 – p. 311 - 323 (jun - set 2015).

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª ed. Ver - São Paulo, 2003.

GIROUX, Henry (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Vozes: Petropolis. pp. 9-65.

GOMES, Nilma Lino (2007). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo/ [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação Básica 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acessado em 25 de maio de 2015.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Democracia Racial: O ideal, o pacto e o mito**. 2001. Disponível em:

<http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_democracia_racial.pdf>.

Acessado em: 17/07/2016.

LIMA, H. P. Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: *Superando o Racismo na Escola*. Munanga, K., p. 101-116. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

MUNGANA, Kabengele. Psicologia social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iray & BENTO, Maria A. S.(Orgs) . 2ª Edição. 2003.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em administração. São Paulo. V. 1. N° 3. 1996.

SANTOS, S. A. **A Lei nº 10.639/03 como Fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03/**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

SCHWARCZ, L. M. 2001. *Racismo no Brasil*. Publifolha. São Paulo, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. In: __ Tomaz Tadeu da Silva – 3ª ed - Belo Horizonte. Autêntica, 2009. 156 p.

SILVA, W. N. B; COELHO, R. M. N. B. Os Enunciados nos Documentos Legais: A representação negra, um ritual pedagógico a favor da diferença racial. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 112-138, 2013.

SOUZA, Ana & CROSO, Camila. **Igualdades das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. Peirópolis, São Paulo, 2007.

STRIEDER, Inácio. Democracia Racial – a partir de Gilberto Freyre. **Perspectiva Filosófica**, v. VIII, nº 15 – jan – jun, 2011.