

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ALINE RAIANY FERNANDES SOARES

**DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS**

MOSSORÓ/RN
2020

ALINE RAIANY FERNANDES SOARES

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ofertado em parceria com a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Educação Básica. Linha de pesquisa: Ciências Sociais e Humanas.

Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.

MOSSORÓ/RN
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S676 Soares, Aline Raiany Fernandes.

Diversidade na educação básica: o ensino das relações étnico- raciais /
Aline Raiany Fernandes Soares – Mossoró, RN, 2020.
133 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio
Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, 2020.

Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.

1. Diversidade cultural. 2. Relações étnico-raciais. 3. Ensino. 4. Políticas
educacionais. I. Título.

CDU: 37:316.347

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

ALINE RAIANY FERNANDES SOARES

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte para fins de obtenção de título de mestrado acadêmico em ensino, na linha de pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Dissertação apresentada e aprovada em 18/02/2020, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Guilherme Paiva de Carvalho, Dr. - Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Karlla Christine Araújo Souza, Dra. - Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Josélia Carvalho de Araújo, Dra. – Examinadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Bruno Miguel de Almeida Dionísio, Dr. - Examinador
Universidade de Évora

Dedico este trabalho a meus pais, cuja oportunidade não tiveram, mas me ensinaram que a Educação era a chave para transformar minha vida, a herança a ser deixada. A minha irmã, Amanda Fernandes, e ao meu namorado, Pedro Borges, pelo apoio nos momentos difíceis. A Alcino Fernandes (*In memoriam*) pela alegria e orgulho que vi em seus olhos ao ser a primeira neta a ingressar no Ensino Superior. A vocês dedico a concretização desse sonho que parecia tão distante há alguns anos.

AGRADECIMENTOS

Não existe conquista que se alcance sozinho, existem sempre aqueles que nos deram apoio direta ou indiretamente. Nesse sentido, é com o sentimento de gratidão que venho, de maneira breve, externar o quão importante foram algumas pessoas na minha trajetória do mestrado.

Como uma pessoa de muita fé que sou, agradeço a **Deus** a dádiva de ter conquistado tantos sonhos em tão pouco tempo, os quais pareciam tão distantes.

A minha família, em especial, meus amados pais **Dedé e Vânia**, os quais me ensinaram desde o princípio a beleza e a riqueza de buscar o saber. Tudo que sou e tudo que conquistei tem a mão de vocês, pois foram delas que recebi os nãos que me permitiram conquistar tudo que tenho e a minha amada irmã, **Amanda Síntia**, por ser minha fortaleza nos momentos de fraqueza. A vocês todo o meu amor e gratidão.

Agradeço a meu namorado, **Pedro Borges**, pelo companheirismo e apoio a mim dado desde o início da seleção do mestrado. Que tenhamos a oportunidade de compartilhar outras conquistas juntos.

A meu avô, **Alcino Fernandes** (*in memoriam*), pois sempre que penso em desistir de algo em minha vida, lembro-me do sorriso e do brilho dos seus olhos cheios de orgulho de mim quando recebeu a notícia de que eu tinha passado no vestibular. As mais doces lembranças tenho suas.

Grata a minha companheira de trabalho, **Kaline Machado**, a qual foi uma grande parceira nesse período de dois anos do mestrado, obrigada pela confiança, apoio, palavras de incentivo e, sobretudo, pela revisão atenciosa e minuciosa que fez em meu texto.

Ao professor **Daniel Freitas** pela compreensão das minhas ausências no trabalho para demandas extra do mestrado.

Ao meu orientador, **Guilherme Paiva**, pelo acompanhamento nessa caminhada, guiando a minha produção acadêmica. As professoras **Josélia Carvalho** e **Karlla Araújo**, pelas contribuições dadas ao texto durante o processo de qualificação.

À amiga que o mestrado me trouxe, a companheira **Rusiane**, com a qual dividi muito das minhas aflições e produções. Que possamos nos encontrar em outros momentos de nossas vidas, seja na academia ou não.

Aos meus amigos de longa data: **Jéssica, Ivanilza, Sueilton, Maciel, Raquel** pelas risadas, discussões sobre métodos de análise de dados, bem como pelas palavras de incentivo nos momentos de angústia.

A todas as adversidades que vivi ao longo desses meus 28 anos, que me oportunizaram tornar-me uma mulher forte, persistente, desejosa de ser alguém melhor e de ter a vida transformada a partir da educação.

No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Munanga (2005, p. 17).

RESUMO

O texto da dissertação apresenta a pesquisa desenvolvida junto a duas escolas, uma pertencente à rede municipal e outra à estadual, localizadas na cidade de Caraúbas, Rio Grande do Norte/RN, o qual versa sobre a diversidade na educação, a partir do ensino das relações étnico-raciais, mais especificamente sobre o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira. Nesse sentido, o estudo se desenvolveu por meio do seguinte objetivo geral: analisar como os professores (as) em Caraúbas/RN, no contexto da diversidade cultural, vêm abordando as culturas indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, no qual, para obtenção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores (as) das séries iniciais do Ensino Fundamental. As discussões iniciam-se a partir das compreensões de Geertz (2017), Santos (2006), Laraia (2006) sobre cultura, esta entendida como uma construção coletiva desenvolvida por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos socialmente. Em uma breve retrospectiva das políticas públicas a respeito da diversidade, percebe-se como a presença do debate em torno da definição de políticas públicas que a abrangessem teve momentos de ascensão e de queda ao longo dos anos. Usa-se autoras como Candau (2003) e Gomes para tecer algumas considerações a respeito do desafio das instituições de ensino em trabalhar as culturas indígena, africana e afro-brasileira numa vertente que permita a valorização e reconhecimento de negros (as) e indígenas. Aponta-se também para um diálogo, fundamentado em Bourdieu (2003) e Freire (2011), que evidencia a via de mão dupla que é a escola: ambiente de reprodução cultural e do *status quo*; espaço capaz de contribuir para a transformação social. Observa-se que o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira ainda é um desafio para os professores na Educação Básica, mas que tem avançado no sentido de estar presente em sala de aula, embora esse ensino aconteça de forma superficial e totalmente vinculado aos temas encontrados no livro didático, ficando a cargo dos docentes aprofundar as questões propostas por ele.

Palavras-chaves: Diversidade Cultural. Ensino. Relações Étnico-Raciais.

RESUMEN

El texto de la tesis presenta la investigación desarrollada junto a dos escuelas, una perteneciente a la red municipal y otra al estado, ubicada en la ciudad de Caraúbas, Rio Grande do Norte/RN, que aborda sobre la diversidad en la educación, desde la enseñanza de las relaciones étnico-raciales, más específicamente sobre la enseñanza de las culturas indígenas, africanas y afrobrasileñas. En ese sentido, el estudio se desarrolló a través del siguiente objetivo general: analizar cómo los docentes en Caraúbas/RN, en el contexto de la diversidad cultural, han estado abordando las culturas indígena, africana e afrobrasileña en el aula. Este es un estudio cualitativo, en el cual, para obtener datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con maestros de los grados iniciales de la escuela primaria. Las discusiones parten de los entendimientos de Geertz (2017), Santos (2006), Laraia (2006) sobre cultura, se entiende como una construcción colectiva desarrollada a través de las relaciones establecidas pelos sujetos socialmente. En una breve retrospectiva de las políticas públicas sobre la diversidad, se puede ver como la presencia del debate en torno de la definición de políticas públicas que lo abarca tuvo momentos de ascenso y de caída a lo largo de los años. Es usado autoras como Candau (2003) e Gomes para hacer algunas consideraciones sobre el desafío de las instituciones educativas para trabajar con las culturas indígena, africana y afrobrasileña de una manera que permita la valorización y reconocimiento de los pueblos negros e indígenas. También apunta un diálogo, basado en Bourdieu (2003) e Freire (2011), que destaca el camino de doble sentido que es la escuela: ambiente de reproducción cultural y *status quo*; espacio capaz de contribuir para la transformación social. Se observa que la enseñanza de las culturas indígenas, africana y afrobrasileña sigue siendo un desafío para los maestros de la Educación Básica, pero ha avanzado en el sentido de estar presente en el aula, aunque esta enseñanza ocurre de forma superficial y totalmente vinculada a los temas encontrados en el libro didáctico, depende de los maestros profundizar las cuestiones propuestas por él.

Palabras-claves: Diversidad Cultural. Enseñanza. Relaciones Étnico-Raciales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Caracterização do Grupo | 70 |
| Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise | 71 |
| Quadro 3 - Identificação da fala dos/as entrevistados/as | 72 |
| Gráfico 1 - Recursos Utilizados no Ensino da Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira | 84 |
| Figura 1 - Coleção dos Livros de História | 100 |
| Quadro 4 - Distribuição das temáticas/capítulos sobre questões de negros e indígenas | 101 |
| Figura 2 - Homem Negro | 108 |
| Figura 3 - Homem Branco | 108 |
| Figura 4 - Manifestações Culturais | 109 |
| Figura 5 - Religião na colônia | 110 |
| Figura 6 - Resistência | 112 |
| Figura 7 - Castigos | 112 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CONSED | Conselho Nacional de Educação |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNB | Frente Negra Brasileira |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDB | Lei de Diretrizes e Base da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MUCDR | Movimento Unificado contra a discriminação Racial |
| ONGs | Organizações Não-Governamentais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PEC | Proposta de Emenda Constitucional |
| PNAC | Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| PNDH | Plano Nacional de Direitos Humanos |
| PNE- | Plano Nacional para Educação |
| PNLD | Plano Nacional do Livro Didático |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROLIND | Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas |
| SECAD | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEPPIR | Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| SID | Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural |
| SPM | Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres |
| TCLE | Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento |
| TEM | Teatro Experimental do Negro. |
| UHC | União dos Homens de Cor |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO]

| | | |
|----------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | DIVERSIDADE CULTURAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEITO E SIGNIFICADOS | 15 |
| 2.1 | O QUE SE ENTENDE SOBRE CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL | 15 |
| 2.2 | POLÍTICAS SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL E SEUS SIGNIFICADOS | 22 |
| 2.2.1 | Políticas para diversidade cultural no governo de Luiz Inácio Lula da Silva | 28 |
| 2.2.2 | Conjuntura Atual e as políticas educacionais para diversidade cultural | 36 |
| 3 | EDUCAÇÃO E O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA | 41 |
| 3.1 | A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E REPRODUÇÃO DE CULTURA | 42 |
| 3.2 | AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08: A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR | 49 |
| 3.2.1 | A cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira sob um olhar interdisciplinar: descolonizando currículos. | 58 |
| 4 | DIVERSIDADE CULTURAL: O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA | 70 |
| 4.1 | OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA: QUEM SÃO OS SUJEITOS COLABORADORES | 71 |
| 4.2 | DIFERENÇA | 74 |
| 4.3 | PRÁTICA DOCENTE | 82 |
| 4.3.1 | Formação | 86 |
| 4.3.2 | Profundidade | 92 |
| 4.3.3 | Reconhecimento | 96 |
| 4.4 | LIVRO DIDÁTICO | 100 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 118 |
| | REFERÊNCIAS | 123 |
| | APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista | 130 |
| | APÊNDICE B - Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento | 131 |

1 INTRODUÇÃO

A educação, ao longo dos anos, tem passado por um processo de mudanças, as quais atingem também a sociedade que se encontra em constante transformação. Isso traz para a escola novas demandas, sobretudo a necessidade de acompanhar esse processo. Neste sentido, parte-se do princípio da escola como *lócus* da diversidade, o que pode ser percebido sem muito esforço dentro do contexto educacional.

O Brasil é um país de grande variedade de etnias decorrente do processo histórico de formação que passou por longos anos de escravidão e colonização. A princípio foram os índios que aqui estavam e, posteriormente, as etnias africanas vindas dos mais diversos lugares da África, sendo a constituição da sociedade brasileira marcada por desigualdades sociais, educacionais e econômicas, as quais se acentuaram com o passar do tempo.

Nesse contexto, negros e indígenas são reduzidos à escravo e colonizado, sem identidade, sem cultura, selvagens, bárbaros, o que é legitimado, na maioria das vezes, pelos conteúdos dos livros didáticos por meio de imagens que representam esses aspectos com muita clareza, permeadas por estereótipos, enraizando a cultura europeia como hegemônica e superior às demais. Diante dessas asserções, foi proposto esse tema de pesquisa: “O ensino na Educação Básica: diversidade cultural e as relações étnico-raciais”.

Assim, esse estudo discute sobre o ensinar na Educação Básica tendo como premissa norteadora o ensinar na diversidade, considerando especificamente como as culturas indígena, africana e afro-brasileira têm sido abordadas em Caraúbas/RN. Justifica-se a escolha dessa temática pelo interesse em discutir o ensino na realidade das escolas públicas dentro do contexto cada vez mais heterogêneo da sala de aula. A vivência, mesmo que breve, como docente, na Educação Básica, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, também contribuiu para o desejo de pesquisar essa temática.

Dentro dessa proposta se discute o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira, partindo do cotidiano da escola hoje, após mais de dez anos de sanção das leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, assim como se relaciona esse ensino com os debates referentes à diversidade cultural, já que as relações cotidianas são marcadas pela convivência com a diversidade. Logo, a pesquisa tem como objetivo norteador: analisar como os/as professores/as em Caraúbas/RN, no contexto da diversidade cultural, abordam as culturas indígena, africana e afro-brasileira no contexto de sala de aula. Atrelados a ele, os seguintes objetivos específicos:

- a) Retomar as políticas educacionais no Brasil voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural;
- b) Conhecer a compreensão dos docentes sobre diversidade cultural;
- c) Identificar como a temática referente às culturas indígena, africana e afro-brasileira é trabalhada pelos/as docentes;
- d) Analisar o material de apoio ao trabalho com a temática utilizado pelos/as docentes.

Nesse sentido, observando o contexto histórico e social, ressalta-se que, embora a cultura do país seja fortemente marcada por aspectos e tradições desses povos, foi necessária a consolidação de instrumentos legais para que discussões, em sala de aula, referentes aos aspectos culturais, políticos, econômicos, bem como seus modos de vida, fossem possíveis de passar o cotidiano escolar, assim como os currículos das instituições.

A partir desse contexto de reconhecimento e valorização da cultura de sujeitos que, historicamente, estiveram sempre à margem, subjugados ao silenciamento e ocultamento social, cultural, escolar, político, econômico, é problematizado, no contexto da diversidade cultural, presente em sala de aula, como as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras são abordadas em Caraúbas/RN? Qual a visão dos/as docentes sobre a diversidade e as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras?

Assim, para alcançar os objetivos propostos, bem como responder à questão norteadora da pesquisa será explicitada a metodologia para evidenciar a elucidação do caminho a ser percorrido. Levando em consideração os objetivos propostos, a pesquisa será de caráter exploratório-explicativa (GONSALVES, 2011), já que se pretende desenvolver e esclarecer algumas ideias buscando uma primeira aproximação com o fenômeno a ser investigado para, em seguida, ser possível compreender as razões e os fatores que contribuem para determinada ocorrência.

Quanto à natureza da condução da análise e exposição dos dados, a pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 16), de modo a interpretar e atribuir valor aos fenômenos, adquiridos a partir dos dados coletados.

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa de campo, a qual permitiu buscar a informação diretamente com os sujeitos a serem pesquisados (GONSALVES, 2011), sendo realizada em uma escola da rede municipal e outra da estadual de Caraúbas/RN, que oferta a

modalidade do Ensino Fundamental - anos iniciais, tendo em vista que nesse nível de ensino/séries é dada maior ênfase a competências e habilidades relacionadas à temática da pesquisa, a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as ao longo dos anos escolares por intermédio do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada no sistema educacional brasileiro em 2017.

Nesse sentido, *a priori*, foi realizada uma visita à instituição municipal a fim de conhecê-la, bem como de conversar com os/as docentes sobre a viabilidade de contribuir com o estudo a ser realizado, mas não se teve uma adesão significativa de professores. Assim, tendo em vista as dificuldades em conseguir essa adesão foi necessário buscar uma outra instituição, sendo esta da rede estadual, e, assim como na primeira, foi realizada uma visita com o mesmo intuito inicial. Os sujeitos da pesquisa foram os/as professores/as de 1º ao 5º ano dessas escolas localizadas no município de Caraúbas/RN, de modo que foram entrevistadas 9 professoras.

Em seguida foram efetivadas entrevistas semiestruturadas ou despadronizadas, uma vez que estas permitem que o/a entrevistado/a tenha liberdade de desenvolver cada situação, favorecendo maior exploração com relação às questões (LAKATOS; MARCONI, 2011), de modo a atender aos objetivos, percebendo-se, no discurso dos/as docentes, como eles/as compreendem a diversidade cultural e, para além disso, como tem sido o trabalho com as culturas indígena, africana e afro-brasileira no contexto de suas salas de aula.

Tal premissa trouxe maior riqueza nas informações para as análises dos dados, e contribuiu de forma positiva para a realização do estudo, sobretudo para alcançar os objetivos que foram propostos ao desenvolver tal projeto de pesquisa. Desta forma, optou-se por escolher a técnica de entrevista por ser um instrumento capaz de assegurar grande riqueza de informações, categorizando o contexto a ser pesquisado e permitindo o aprofundamento a ser dado às informações colhidas por meio dessa técnica.

Para análise dos dados coletados nas entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo compreendida por Bardin (2011) como método que constitui um conjunto de técnicas de análise da comunicação, tendo em vista a utilização de procedimentos sistematizados, a fim de descrever o conteúdo das mensagens, cuja perspectiva é de identificar além do dito o também não dito que pode estar contido nas mensagens. Utilizou-se a definição de categorias de análises para agrupar as vozes das professoras entrevistadas e, assim, tecer a discussão em torno das premissas definidas a princípio.

Logo, o texto aqui apresentado está dividido em três capítulos. O primeiro discute o conceito de cultura, bem como a compreensão dos autores sobre a diversidade cultural e como

essa temática é apresentada nas políticas brasileiras criadas para fomentar o debate dessa questão; em seguida, a discussão versa sobre a escola como espaço de mão dupla: capaz de ser instrumento de transformação social, mas também espaço que pode reproduzir e ajudar na manutenção do *status quo*, além de pensar sobre as implicações do ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira destacando a necessidade de reorganização das escolas para atender e trabalhar com essas questões. O último capítulo analisa as falas das professoras colaboradoras da pesquisa de modo que são tecidas reflexões sobre o ensino de duas escolas públicas no município de Caraúbas.

2 DIVERSIDADE CULTURAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEITO E SIGNIFICADOS

A temática referente à diversidade tem ganhado espaço nas discussões no campo educacional, principalmente pela urgência de mudanças para oportunizar uma educação de qualidade para todos/as. Ainda que o processo de formação da sociedade brasileira tenha se dado por meio das relações estabelecidas entre várias etnias, vemos, ainda, nos currículos escolares, o predomínio de visões eurocêntricas, as quais necessitam ser superadas.

A proposta do capítulo é desenvolver uma discussão em torno da conceituação e dos significados atribuídos ao termo diversidade cultural dentro das bases legais que normatizam o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica. Nesse sentido, iniciamos o debate a partir do entendimento sobre cultura fundamentado na compreensão de Geertz (2017), Santos (2006) e Laraia (2006), passando pelas políticas educacionais que regulam o ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira, a fim de possibilitar um ensino com uma perspectiva multicultural de valorização e reconhecimento das minorias silenciadas historicamente.

Logo, o processo de conceituação e significação da diversidade cultural dentro do contexto de sala de aula é relevante, uma vez que devemos pensar nela numa perspectiva de convivência intercultural, e não de coexistência de diversas culturas dada por meio da hierarquização onde predomina a supremacia de uma cultura em detrimento das outras.

2.1 O QUE SE ENTENDE SOBRE CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL

O primeiro a estabelecer uma definição para cultura foi Edward Tylor em sua obra *Primitive Culture* (1871) afirmando ser essa aprendida e não transmitida de forma inata por meio dos mecanismos biológicos, o que é conceituado por Laraia (2006) como endoculturação. Para esses autores o processo cultural é aprendido. Uma criança de origem mexicana, por exemplo, ao crescer em outro ambiente, desenvolverá a cultura dentro da perspectiva à qual ela tem acesso desde sua infância, embora tenha sua origem biológica em outro espaço. A cultura nessa concepção é uma construção social e não um mecanismo inato ao ser humano.

No dicionário Aurélio, o termo cultura, do latim *cultura*, é apresentado com uma multiplicidade de significados, dentre eles: o de cultivo, cultivar, atividade econômica dedicada à criação e ao desenvolvimento de plantas e/ou animais, mas cinco significados atribuídos chamaram atenção dentro da perspectiva na qual nos propomos a discutir esse conceito:

[...] 5. O conjunto de características humanas que não inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. [...] 6. A parte ou o aspecto da vida coletiva, relacionados à produção e transmissão de conhecimentos, à criação intelectual e artística, etc. 7. O Processo ou estado de desenvolvimento social de um grupo, um povo, uma nação, que resulta do aprimoramento de seus valores, instituições, criações, etc.; civilização, progresso. 8. Atividade e desenvolvimento intelectual de um indivíduo; saber, ilustração, instrução. [...] 11. *Antrop.*. O conjunto complexo de códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. [...] 12. *Filos.* Categoria dialética de análise do processo pelo qual o homem, por meio de sua atividade concreta (espiritual e material), ao mesmo tempo que modifica a natureza, cria a si mesmo como sujeito social da história [...] (FERREIRA, 2010, p. 623).

Significações diversas para um só vocábulo, mas que possuem como elemento comum a constituição da cultura como uma atividade coletiva, ou seja, a cultura existe a partir das relações estabelecidas com outros sujeitos e indivíduos, grupos, comunidades. Na definição apresentada no item 7, a cultura é atrelada à ideia de civilização e ao progresso. Santos (2006) na obra *O que é cultura?* discute duas perspectivas de cultura e uma delas muito se assemelha à proposta apresenta nesse item:

Cultura pode por um lado referir-se à ‘alta cultura’, à cultura dominante, e por outro, a qualquer cultura. No primeiro caso, cultura surge em oposição à selvageria, à barbárie; cultura é então a própria marca da civilização. Ou ainda, a ‘alta cultura’ surge como marca das camadas dominantes da população de uma sociedade; se opõe à falta de domínio da língua escrita, ou à falta de acesso à ciência, à arte e à religião daquelas camadas dominantes. No segundo caso, pode-se falar de cultura a respeito de qualquer povo, nação, grupo ou sociedade humana. Considera-se como cultura todas as maneiras de existência humana (SANTOS, 2006, p. 35).

Assim, na primeira concepção, ser civilizado era sinônimo de ter cultura, compreensão que nos leva a pensar sobre o processo de colonização vivido pelo Brasil, quando os portugueses aqui chegaram e encontraram-se com os índios, os quais foram considerados como bárbaros, selvagens e sem cultura, uma vez que não compartilhavam dos mesmos modos de vida, crenças, etc. dos colonizadores. Para Rocha (2004) essa compreensão é entendida como dotada de um etnocentrismo, o qual está mergulhado no entendimento de que:

[...] a sociedade do ‘eu’ é a melhor, a superior. É representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. E onde existe o saber, o trabalho, o progresso. A sociedade do ‘outro’ é atrasada. É o espaço da natureza. São eles os selvagens, os bárbaros. São qualquer coisa menos humanos, [...] (ROCHA, 2004, p. 9).

Já na percepção de Cavallari e Lima (2016, p. 152), no senso comum, a noção de cultura, na maioria das vezes, está “associada aos hábitos, costumes, valores sociais, religiosos e

políticos já estereotipados e imaginariamente estáticos de um povo e que atribuem certa identidade a uma sociedade ou nação” o que, em parte, conflui com o entendimento desenvolvido por Tylor (1871) já que este, ao trazer a primeira significação de cultura, referiu aos comportamentos e aos modos de vida social do ser humano.

Com o pioneirismo de Tylor (1871) abriram-se espaços para que o conceito fosse estudado, sobretudo, na área da Antropologia. Para Santos (2006) o estudo da cultura é uma discussão considerada uma preocupação da contemporaneidade, já que para o autor, ao falarmos nela, estamos lançando o olhar em busca de entendermos como os grupos humanos conduziram as relações com o presente e o futuro, sendo este processo marcado por conflitos entre as diversas formas de organização social, das quais tomamos ciência por meio da história das transformações que a cultura sofre ao longo do tempo.

Nesse sentido, pensar sobre cultura perpassa pela multiplicidade das formas de organizações humanas em seus agrupamentos, sobretudo pela complexidade estabelecida por meio da coexistência da variedade desses grupos, bem como das relações estabelecidas entre estes e seus sujeitos, uma vez que “[...] o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas” (SANTOS, 2006, p. 8).

O antropólogo estadunidense Clifford Geertz (2017, p. 4) em sua compreensão sobre cultura afirma “[...] que o homem é um animal amarrado a teias e significados que ele mesmo teceu”. A cultura, em Geertz (2017), se constitui a partir de vários elementos que se entrecruzam aos quais damos significado e, por conseguinte, compartilhamos publicamente, estando ela em constante processo de transformação dentro das relações e dos significados dados pelos indivíduos às coisas do mundo.

Ao trabalhar com a perspectiva de cultura no plural, culturas, Geertz (2017) abre para o entendimento da dinamicidade existente no processo de produção cultural, de modo que, ao buscarmos entendê-la, não convém estabelecer comparações e/ou hierarquizações entre a diversidade existente, uma vez que cada povo e sujeito atribuem significados diferentes aos seus elementos culturais, bem como a forma como a expressam publicamente varia de grupo a grupo conforme as particularidades de cada um.

A diversidade presente nesse processo de expressar em público os elementos culturais pertencentes ao seu grupo é permeada por relações de poder estabelecidas entre grupos, indivíduos, as quais são tencionadas, uma vez que criamos, na maioria das vezes, no interior

dos grupos, a ilusão da existência de superioridade entre as culturas, estabelecendo como inferior a que não se adequa ou que não é compartilhada igualmente no nosso entendimento.

A autora Candau (2008) defende a existência de um ensino pautado numa perspectiva intercultural compreendendo-a como adequada para a construção de uma sociedade democrática, tendo em vista que articula política de igualdade com políticas de identidade por meio da interação entre várias culturas, sendo estas concebidas como “em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural” (CANDAU, 2008, p. 51), ou seja, entender a cultura dentro de uma perspectiva intercultural é compreender a não existência de um padrão a ser seguido.

Corroborando com Candau (2008), Santos (2006) também atribui à cultura um caráter dinâmico, uma vez que ela está ligada diretamente aos processos de transformação vivenciados socialmente, já que “cada cultura é o resultado de uma história particular e isso inclui também as relações com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes” (SANTOS, 2006, p. 12). Partindo desse entendimento, compreendemos que todas as culturas são diferentes, podendo haver semelhanças entre elas, mas jamais chegarão a ser idênticas.

Afirmando-se essa premissa, podemos pensar sobre o que o antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia (2006) escreveu em seu livro *Cultura: um conceito antropológico* a partir da contestação feita pelos antropólogos Boas, Wislizer, Kroeber ao determinismo geográfico, o qual estabelecia que o ambiente físico exercia influência na diversidade cultural, onde “é possível e comum existir uma grande diversidade [...] localizada em um mesmo tipo de ambiente físico” (LARAIA, 2006, p. 21), uma vez que esta é tecida dentro do contexto das relações sociais estabelecidas entre sujeitos.

[...] quando falamos de cultura, não estamos pensando em algo estático ou em uma relação passiva do homem que só absorve e reproduz a cultura na qual está inserido, ao adquirir hábitos, comportamentos e valores de seu espaço social (algo de fora para dentro), mas um processo em constante (trans)formação e movimento [...] (CAVALLARI; LIMA, 2016, p. 156).

É dentro desse processo de transformação e de movimento constante que a diversidade surge, compreendida como um mundo heterogêneo que está em consonância com os movimentos de luta, gerados, conseqüentemente, por essa ampla variedade de aspectos cotidianos (BRANT, 2005) resultante dessa dinamicidade presente na formação cultural. O termo diverso exerce centralidade quando o assunto é cultura, uma vez que trabalhamos com a

perspectiva da existência de várias culturas e não de uma única cultura a ser aprendida por todos/as.

O processo de construção cultural se dá dentro das relações estabelecidas socialmente, permeadas por conflitos e divergências que ao longo do tempo sofrem transformações à medida que a sociedade se transforma. Dentro desse mecanismo de relações tecidas pelos sujeitos e que tem como resultado a cultura, Candau (2008) explicita que é necessário:

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais [...]. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p. 51)

Nesse sentido, falar sobre diversidade cultural, inconscientemente, remete a pensar no processo de desigualdades, pois conforme Santos (2006) a cultura apresenta “poderosas marcas de desigualdade” (SANTOS, 2006, p. 86), haja vista que, embora seja uma produção coletiva, o fato de vivermos em uma sociedade capitalista, marcada pela divisão de classes, fortalece os processos de exclusão fundados na concepção de que a notoriedade não é para todos, nem para todas, e sim para quem tem o controle dos processos sociais e econômicos.

Nesse contexto, tudo que foge totalmente dos padrões produzidos pela classe que detém o monopólio dos bens materiais e simbólicos é marginalizado e tachado como “diferente”, por não corresponder à realidade aparentemente presente na sociedade, intensificando essa desigualdade. Para Laraia (2006, p. 67):

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, discriminamos o comportamento desviante.

Diante dessa afirmação, o comportamento desviante, reproduzido historicamente, acaba por gerar na sociedade um processo de apreciação negativa ao lançar olhos sobre os padrões culturais de grupos considerados diferentes, tendo em vista a existência de um padrão que é estabelecido por meio do sistema de hierarquização realizado entre as culturas em que uma é considerada superior em detrimento de outra.

Santos (2006) defende em sua produção que não existe uma lei natural que argumente a respeito da superioridade entre culturas. O que existe nesse emaranhado, no entanto, são processos históricos que relacionam e estabelecem essa superioridade de uma em detrimento da outra. É um processo que a nível de Brasil, por exemplo, vem se perpetuando ao longo da

história quando falamos e pensamos nos negros e índios que tiveram sua influência na cultura do país, muito embora a cultura do europeu foi a que se sobressaiu.

No ambiente da diversidade cultural, é necessário ter ciência da complexidade das relações estabelecidas entre os signos e significados no contexto de diferenciação do ser humano e, por conseguinte, na composição da cultura escolar, as quais são silenciadas e excluídas dentro do sistema homogeneizador em que as instituições de ensino estão inseridas. No contexto educacional, o silenciamento dessas diferenças favorece a efetivação e reafirmação de uma monocultura dentro da escola, prevalecendo o que Candau (2008) chama de daltonismo cultural, este sendo entendido por:

Não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo ‘padrão’, ou, em outros casos, por, convivendo comunitária a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que eleva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (CANDAUI, 2008, p. 28).

A autora trabalha com o entendimento de que é necessário compreender a multiculturalidade como um desafio para a prática docente, em vez de silenciá-la e naturalizá-la no contexto de sala de aula. O docente que perpetua o daltonismo cultural no ambiente escolar reproduz o discurso hegemônico da existência de um padrão que deve ser seguido ou incorporado.

Embora o multiculturalismo seja trabalhado dentro de várias vertentes, originalmente, a expressão designa “a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’” (SANTOS, 2003, p. 26). Nesse sentido, são essas formas coexistentes diferentes, variadas que Candau (2008) apresenta como pertinentes, sendo necessário colocá-las em evidência, de modo a estabelecer uma ruptura com o discurso homogeneizador, fazendo com que a escola seja entendida como espaço de crítica e também como ambiente para a construção cultural.

Nessa perspectiva, o desafio posto à prática docente corresponde a possibilitar mecanismos que permitam uma espécie de intercâmbio entre as pessoas com o objetivo de estabelecer relações entre suas diferenças, mediante o diálogo de respeito mútuo, igualdade, legitimando, desse modo, um espaço de debate sobre as desigualdades sociais, econômicas, culturais, políticas e as relações de poder estabelecidas, as quais tendem a não ser objeto de discussão quando se fala sobre essas questões.

Souza (2003), em suas discussões, nomeia a população condenada a uma vida subalternizada em suas dimensões existenciais, tanto no que tange aos aspectos econômicos como políticos, de “ralé”, presente nos países periféricos como o Brasil. E o que torna ainda mais interessantes as discussões sobre o tema aqui em questão é que, mesmo tendo o conhecimento sobre a realidade dessa “ralé”, nada é feito para se reverter a situação, já que a tendência é naturalizar a desigualdade, justamente pela ausência de reconhecimento e respeito ao outro. No dizer de Souza (2003, p. 180, grifo do autor):

‘Gente’ e ‘cidadão pleno’ vão ser apenas aqueles indivíduos e grupos que se identifiquem com a concepção de ser humano contingente e culturalmente determinada que ‘habita’, de forma implícita e invisível, a consciência cotidiana, a hierarquia valorativa subjacente à eficácia institucional de instituições fundamentais como Estado e mercado e que constitui o cerne da dominação simbólica subpolítica que perpassa todas as nossas ações e comportamento cotidianos.

Um segundo ponto que precisa ser compreendido no processo de construção do conceito de diversidade cultural, segundo Brant (2005), refere-se à negação das especificidades da própria cultura, o que resulta na secundarização da dinamicidade a que esta, por sua vez, está sujeita ao se constituir em um contexto social, em meio às relações entre sujeitos e grupos.

O autor ainda enfatiza que, numa terceira via, a diversidade pode ser encarada como uma resposta a essa sociedade preconceituosa, como uma forma de intervir nesse cenário social, que se fortalece de situações de discriminação e preconceito. A diversidade faz com que o indivíduo se torne igual às outras pessoas, dentro das suas diferenças, caracterizando-as como diversa. Para Gomes (2017):

A diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma porque os sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram (GOMES, 2017, p. 30).

A diversidade cultural é então compreendida como construção social dada a partir das diferenças, assim atribuídas e reconhecidas dentro do contexto de relações de poder estabelecidas socialmente. As diferenças, a diversidade são assim construções sociais, na maioria das vezes, hierarquizadas por meio de escalas, onde as que permanecem no topo da pirâmide são classificadas como melhores em relação às demais.

A dificuldade então encontrada no processo de discussão da diversidade cultural refere-se ao desenvolvimento de uma postura ética, política, frente às singularidades e identidades,

desenvolvendo um processo de desmistificação da superioridade existente de uma cultura sobre outra, de um povo sobre outro, de uma classe social sobre outra. Difícil, sobretudo, porque o Brasil é um país de extrema desigualdade e exclusão.

2.2 POLÍTICAS SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL E SEUS SIGNIFICADOS

Discutir sobre diversidade cultural tornou-se debate ascendente nas últimas décadas do século XX, sobretudo no que se refere à definição de políticas públicas para o âmbito da educação, principalmente. Assim percebemos como a pasta da educação nos governos foi considerada importante para que ações pautadas nesse debate chegassem à sociedade.

O Brasil no ano de 1964 sofreu um golpe de Estado que teve seu fim apenas no ano de 1985, o período da ditadura militar. Com a entrada dos militares no poder com entendimento de restabelecer a ordem no país, viveu-se anos de censura e perseguições a vários civis que representassem ameaça ou expressassem sua oposição ao governo então instituído na época.

Por volta da década de 70, com o agravamento da insatisfação da sociedade civil com o Regime Militar, o que acarretou o desgaste deste, a população se organiza de forma mais intensa com o intuito de reivindicar e exigir o fim da ditadura militar, trazendo para as ruas suas insatisfações e reivindicações por eleições diretas para o cargo de Presidente, de modo que fosse instituído um novo regime de Estado, a democracia.

Com o processo de redemocratização do país em 1985, foi eleito, de forma indireta, para assumir o comando do país, Tancredo Neves (Março-Abril/1985), o qual faleceu por problemas de saúde, assumindo o seu vice-presidente, José Sarney (1985-1990), o qual esteve intensamente envolvido com o regime militar, fato que levou o povo a duvidar de que fosse cumprido o prometido por Tancredo, um governo democrático, que se tornaria realidade através da elaboração da Constituição a ser produzida por meio de uma Assembleia Nacional Constituinte.

Nesse contexto, ao assumir o governo e tendo em vista a grande pressão dos movimentos sociais e das mobilizações dos civis pela reivindicação dos direitos que tinham sido suspensos durante o governo ditatorial, por meio de uma espécie de constituição em 1967, a qual atendia os interesses dos militares, foi formada a Assembleia Constituinte responsável pela elaboração da Constituição de 1988, sendo instituído que a educação é direito de toda cidadã e cidadão brasileiros, independentemente de cultura, raça, cor, etnia, classe social, além de ser um dever do Estado e da família.

O processo de elaboração da Constituição foi marcado por intensos debates e críticas e ela foi chamada de Constituição Cidadã, pois trouxe em seu texto garantias fundamentais no que diz respeito a aspectos humanos, sociais, políticos e culturais, além de um marco para o processo de ruptura entre a ditadura e a democracia, tendo em vista que foi a primeira constituição oriunda de grande participação popular.

Tal Constituição foi um marco para o processo de redemocratização do país fundada nos princípios: da igualdade, da liberdade, da democracia, do respeito ao pluralismo de ideias, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos e todas. Na seção que trata sobre a educação, especificamente no Artigo 210, assegura-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124) abrindo, assim, espaço para o reconhecimento da necessidade de garantir a valorização da diversidade cultural a partir dos princípios de justiça e equidade.

O mesmo artigo, em seu parágrafo 2º, (BRASIL, 2016) assegura aos indígenas o uso da sua língua materna em seus processos de aprendizagens, consolidando o reconhecimento desses sujeitos como dotados de mecanismos linguísticos diferentes, esses variando inclusive entre as comunidades. Com a Constituição de 88, o Brasil passa a se aproximar da possibilidade de promover políticas públicas que favoreçam o reconhecimento e valorização das diversas culturas e povos existentes no país, assim como a superação do assimilacionismo cultural, debatido por Candau (2008) ao tratar sobre as perspectivas de multiculturalismo:

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, [...] que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados ‘normais’ e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos valorizados pela cultura hegemônica (CANDAU, 2008, p. 20-21).

A autora afirma que dentro da perspectiva assimilacionista há compreensão da existência de uma cultura dominante a ser incorporada por todos e todas. Candau (2008), no que diz respeito à educação, afirma que todos/as são chamados/as a participar do sistema escolar, entretanto, questões como o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, seja em conteúdos ou em seu currículo não são debatidas, bem como os valores que são privilegiados dentro desse sistema excludente.

Na Carta Magna de 88, também foi definida uma seção cuja nomenclatura é “Da Cultura”, a qual é composta por três artigos onde são estabelecidas normativas que servem de suporte para a definição de outros marcos legais. Nesse sentido, consultando o documento em seus artigos 215, 216 e o 216-A, nos parágrafos e incisos é apresentado o reconhecimento da diversidade de expressões culturais, bem como das pessoas com necessidades especiais, além de enfatizar a valorização da diversidade étnica e regional, especificamente a valorização das manifestações culturais de indígenas e afro-brasileiros.

Na proposta apresentada na Constituição, a ênfase da diversidade cultural reside na valorização e livre expressão das manifestações culturais, apesar de estabelecer um inciso específico sobre os índios e afro-brasileiros a mesma também reconhece a existência de outros grupos no processo formativo da sociedade brasileira. A Constituição de 1988 foi um marco significativo para que os grupos minoritários tivessem aspectos de sua cultura reconhecidos.

No ano seguinte à promulgação da Constituição, ocorreu a primeira eleição direta no Brasil, na qual Fernando Collor de Melo (1990-1992) foi eleito presidente, com um mandato de curta duração, apenas 3 anos. Foi um governo marcado por grandes manifestações sociais pedindo seu *impeachment*, tendo ele renunciado antes de finalizar o processo, assumindo o seu vice Itamar Franco (1992-1995).

Durante o governo de Collor nos anos 90, o Brasil foi convocado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial para participar da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia. Foi instituído como resultado dessa conferência o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), entretanto pouco foi feito para atender ao acordo firmado durante o governo Collor, já que este ficou pouco tempo à frente do país.

Com a entrada de Itamar no governo é iniciada uma articulação para a definição do Plano Decenal de Educação para todos com vigência para o período de 1993-2003. A elaboração do plano teve participação de educadores e representantes de várias organizações governamentais e não governamentais, além de representação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Educação-(CONSED).

O documento aprovado, assim com a Constituição, trazia a demanda da diversidade cultural por meio da perspectiva de que a heterogeneidade cultural e social do país deveria ser

respeitada. Ainda que o foco do documento seja especificamente discutir processo formativo do país, a constituição da diversidade cultural e das diferenças de grupos sociais são reconhecidas, bem como a existência de várias etnias e culturas no país.

São articuladas compreensões de que para que os/as alunos/as das instituições de ensino do país tenham acesso aos conhecimentos mínimos, se faz necessário considerar a diversidade cultural, bem como social dos sujeitos inseridos no contexto da escola. As oportunidades de aprendizagens são apresentadas como situações que permitem aos alunos e alunas desenvolver sua herança cultural, esta sendo entendida em um dos seus objetivos como conhecimento a ser transmitido de geração a geração, além de estabelecer a responsabilidade do sujeito em respeitar o que difere da sua visão de mundo, de sua cultura, de sua religião, sistema políticos.

Com o fim do governo de Itamar Franco e novas eleições, Fernando Henrique Cardoso (FHC) se elege presidente em 1994, assumindo o cargo ficando dois mandatos (1995-2003). Em seu governo continuou com algumas propostas de reformas estatais, ainda do governo de Collor, promoveu uma série de medidas a fim de adequar o país ao sistema de Estado mínimo fundado nos ideais neoliberais.

No que diz respeito ao âmbito da educação, muitos programas foram criados e houve a reformulação de sistemas de avaliações em larga escala. Damos destaque, dentro dos feitos do governo FHC, à aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) em 1996, a qual vigora até hoje, ainda que tenha passado por alterações ao longo dos governos seguintes. A Lei nº 9.394 de 1996 foi um importante instrumento para a implementação das reformas propostas por FHC para a educação.

Na sequência foi realizada uma reforma curricular no Ensino Fundamental a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O *box* com os PCN's foi enviado para as instituições e muitos docentes o receberam, a fim de que servisse de documento norteador para a prática docente. Os PCN's não tinham caráter normativo, sendo de uso facultado. Apesar de não ter sido a primeira vez que se falou em Pluralidade Cultural, temos a Constituição de 88 para nos dizer isso, a temática é tratada como relevante para ser discutida na escola a partir de um volume específico para o trabalho com ela.

Em uma coletânea de 10 volumes, sendo eles divididos por disciplinas, acrescida de temáticas a serem trabalhadas como conteúdo transversal pelos/as docentes, logo deveriam ser discussões presentes em todas as disciplinas, dentro de um olhar e prática interdisciplinares. Dentro das temáticas propostas como tema transversal daremos ênfase ao volume 10 dos PCN's, cujo título trata sobre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

O documento destinado aos professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental tinha como premissa possibilitar o enfrentamento das situações de preconceito e discriminação dentro de sala de aula, por meio do reconhecimento e respeito das outras culturas que formam o contingente cultural do país. Esse documento está fundamentado no princípio da democracia, juntamente com a perspectiva da construção de uma identidade nacional, a qual, segundo o mesmo, está em constante processo de transformação.

Coexistem aqui culturas singulares, ligadas a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais. Essa composição cultural tem se caracterizado por plasticidade e permeabilidade, incorporando em seu cotidiano a criação e recriação das culturas de todos esses povos, sem diluí-las, ao mesmo tempo que permite seu entrelaçamento. Nesse entrelaçamento de influências recíprocas, configura-se a permanente elaboração e redefinição da identidade nacional, em sua complexidade (BRASIL, 1997, p. 24).

O PCN sobre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual fala dessas temáticas separadamente. A primeira é dividida em duas partes sendo uma introdutória justificando a importância de trabalhar com essa temática em sala de aula, assim como de implementar o debate necessário para a superação de situações de reprodução de preconceito e discriminação em sala de aula. Já a segunda apresenta sugestões de atividades para o desenvolvimento da temática.

Ao introduzir o tema, antes de estabelecer qualquer diálogo sobre a questão, é feita uma distinção entre desigualdade social e o que vem a ser diversidade cultural, pois, dentro da compreensão trabalhada no documento, uma discussão perpassa a outra. Logo, o entendimento de cultura adotado pelos elaboradores do documento estabelece que:

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 1997, p. 19).

Desta forma, a diversidade cultural é compreendida como produto da coletividade, por meio do processo de singularidades dos grupos sociais estabelecidos a partir das relações desenvolvidas ao longo da história, ou seja, é uma produção que se consolida mediante as relações entre os sujeitos pertencentes a um grupo com o seu meio social.

Dentro da perspectiva da Pluralidade Cultural, além da ênfase na variedade cultural, social e econômica existente no país, também é enfatizada a discussão de gênero como relevante para ser trabalhada em sala de aula pelos/as professores/as, uma vez que, assim como nas

questões culturais, étnicas, religiosas etc., presenciamos injustiças e discriminações, dentro da perspectiva de gênero, sobretudo a figura da mulher ao longo da história sofreu/sofre preconceitos e estigmas, os quais são agravados quando relacionados a questões étnicas, de raça, socioeconômica, cultural.

No documento é estabelecido como objetivo para o Ensino Fundamental conhecer e valorizar a pluralidade sociocultural do país, de modo que possam se posicionar diante de qualquer situação de discriminação baseada nas diferenças culturais, étnicas, de crenças, entre outras. Em 1996, por meio do Decreto nº 1.904, de 13 de maio, Fernando Henrique Cardoso instituiu o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH) com o objetivo de que, a partir de um diagnóstico desses direitos, fosse possível estabelecer medidas para serem realizadas a curto, médio e longo prazo, a fim de promover e defender esses direitos.

Dentro do texto do PNDH a compreensão de diversidade cultural é similar a trabalhada no PCN que trata sobre pluralidade cultural e orientação sexual. Na pasta do governo, a temática compreende a diversidade em todos os seus aspectos: étnicos, racial, idade, credo religioso, convicção política, sobretudo orientação sexual. O compromisso do governo com o documento é, em curto prazo de tempo, instituir legislações que coíbam a discriminação relacionada a esses aspectos.

Algumas das propostas de metas e ações foram divididas entre grupos, sendo eles: crianças e adolescentes, mulheres, estrangeiros, refugiados e migrantes, terceira idade, pessoas portadoras de deficiência, população negra, comunidades indígenas. Para esses últimos são reforçadas as premissas presentes na Constituição de 88, sobretudo o reforço à criação de políticas e legislação que resultem no reconhecimento e valorização de negros e indígenas.

Durante o governo FHC foi elaborado, ainda, o segundo Plano Nacional de Direitos Humanos previsto para vigorar a partir de 2002, desenvolvido com recursos orçamentários do plano plurianual para o intervalo de tempo 2000-2003. Nessa proposta de segundo plano tem-se uma ampliação das metas se comparado à proposta do primeiro no que diz respeito à temática da diversidade cultural, a qual aparece expressa no discurso de tolerância e respeito a essa diversidade existente no país, especialmente para indígenas e afrodescendentes.

Esse segundo plano dá ênfase ao ensino da História e Cultura Indígena e Africana nas escolas como mecanismo que permite a promoção do respeito às diferenças, partindo do pressuposto de que discriminamos aquilo que desconhecemos. No âmbito Superior aponta-se para a necessidade de refletir sobre a diversidade cultural e racial que constituem o Brasil. O fomento à construção cultural desses grupos também é destacada.

No governo de FHC, no ano de 2001, aconteceu em Durban, na África do Sul, a terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de debater, a nível internacional, o racismo, a intolerância, a partir do discurso de promoção à paz mundial.

O Brasil foi um dos países participantes da conferência em Durban, a qual foi um marco para o país no que diz respeito à implementação de políticas de combate ao racismo e à promoção da igualdade racial, já que por muito tempo tinha-se o discurso de que no Brasil não existia racismo, ou sequer preconceito como foi preconizado na obra *Casa Grande & Senzala* de Gilberto Freyre a partir do mito da democracia racial.

Ao argumentar que a constituição do povo brasileiro se deu de forma pacífica e harmônica entre as três culturas que constituem essa nacionalidade- a europeia, a indígena e a africana-, o escritor difundiu a ideia de que o Brasil estava isento do racismo que assolava os outros países. (MARÇAL, 2015, p. 56)

Desta forma, pensar na existência unicamente de três culturas acaba por desconsiderar a diversidade de etnias existentes dentro dos próprios grupos indígenas e africanos presentes no processo de formação do país. Com o governo de FHC que é introduzido no Brasil a discussão em torno do enfrentamento da discriminação, do preconceito e do racismo, não por iniciativa própria, mas porque o contexto internacional no período, sobretudo a UNESCO e a ONU, por meio das discussões em torno da busca pela paz mundial, aproximou o debate do enfrentamento dessas questões a vários países por meio de acordos e da realização de conferências.

Jaccoud e Beghin, no ano de 2002, em um balanço realizado por iniciativa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Ipea e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), chegaram à conclusão de que, mesmo tendo sido realizadas iniciativas relevantes por órgãos públicos, ainda foram ações desarticuladas e sem resultado significativo. Assim, com o fim do governo FHC no ano de 2002 e com o resultado das eleições, teve início em 2003 o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

2.2.1 Políticas para diversidade cultural no governo de Luiz Inácio Lula da Silva

Os anos 2000 foram marcados por grandes conquistas para grupos como negros e indígenas, dentro do contexto de respeito e reconhecimento cultural de povos que fizeram parte do processo formativo do país. Com o início do governo de Lula, no ano de 2003, grandes

expectativas de que ações com maior efetividade fossem realizadas permeavam o cenário político na época. Para autores como Rodrigues e Abramowicz:

O contexto pós-Durban e a eleição de Lula, construída em parceria com os movimentos sociais, a partir de um plano de governo cujas metas contemplavam parte das reivindicações históricas de tais movimentos — como o movimento negro e de mulheres —, criou em 2003 um cenário de muitas expectativas em relação a uma reorganização institucional e de políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, raça, sexualidade e outras, exigindo do Estado um tratamento focal das desigualdades pensadas durante muito tempo de forma abstrata (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 25).

O início do governo se deu com a implementação de ações em coerência com o então plano de governo das eleições de 2002, como a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Ainda em 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639 de 2003 que tornou obrigatório, em todas as escolas, fossem públicas ou privadas, o ensino de História e da Cultura afro-brasileira e Africana.

A Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, modificou a LDB nº 9.394 de 1996, que passou a vigorar com o acréscimo dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, art. 26-A, estabelece que:

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’. (BRASIL, 2003, p. 35).

Assim, a proposta da lei vem para reforçar, junto às instituições de ensino, a necessidade de valorização da cultura afro-brasileira e africana, levando-se em consideração as contribuições culturais e históricas desses povos para a formação da nação brasileira. Dentro da nova organização dada ao Ministério da Educação, nos anos 2000, a temática da diversidade cultural, inicialmente como afirma Moehlecke (2009), durante a gestão do Ministro Cristovam Buarque, é vista com a ideia generalista de inclusão social, ideia essa que se reflete nos *slogans* utilizados pelo Governo na época: “Brasil, um país de todos”, no âmbito da educação: “Educação para Todos” e “Todos juntos para democratizar a educação”.

Criou-se no ano de 2004, dentro da estrutura do Ministério da Educação, sob o comando do Ministro Tarso Genro uma secretaria específica para trabalhar com as demandas dentro da educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

A SECAD foi construída com a perspectiva de contribuir para essa mudança na política pública: conseguir compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista e diferencialista de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos; dar conta, portanto, de colocar no centro da política pública em educação o valor das diferenças e da diversidade, com seus conteúdos étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual, regional, religioso, cultural e ambiental. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 25).

A SECAD foi responsável pela realização de várias ações contemplativas da diversidade cultural no país como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, Educação em Direitos Humanos, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, Programa Incluir, Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), Projetos Inovadores em Educação Indígena, Programa Conexões de Saberes, Educação Quilombola, Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial; Educação, Gênero e Raça – Rede Universidade Aberta do Brasil; Programa Afroatitude; Programa Gênero e Diversidade na Escola; Programa Brasil sem Homofobia e Programa Diversidade na Universidade, entre outros foram alguns dos programas criados com o objetivo de consolidar na pasta do governo o enfrentamento à discriminação, ao racismo e ao preconceito no país.

Programas que contemplaram não apenas os níveis básicos da educação, mas também abrangeram o Ensino Superior com a perspectiva de atender as reivindicações dos movimentos sociais na luta pelos direitos de grupos menos favorecidos presentes no país e que por anos estiveram excluídos das políticas públicas. Para Moehlecke (2009), o governo de Lula, diferentemente dos governos anteriores, em termos quantitativos realizou várias ações, projetos e planos referentes à temática diversidade cultural, porém a autora enfatiza que esses acontecem separados para negros, indígenas, mulheres, pessoas com necessidades especiais:

Observa-se que, até o momento, são poucos os programas que conseguem, desenvolver prioritariamente ações que articulem esses vários públicos; a maioria realiza um trabalho separado para cada grupo, enfatizando sua especificidade, ainda que as atividades desenvolvidas sejam semelhantes. Em parte, isso é compreensível quando se consideram as particularidades do processo histórico de discriminação contra as mulheres comparativamente aos negros, às pessoas com deficiência ou outros grupos. O grau de mobilização social desses segmentos também exerce influência no modo como o poder público responde a essas demandas (MOEHLECKE, 2009, p. 476).

A autora mostra com essa afirmação que dentro do Ministério da Educação a definição de políticas aconteceu de forma fragmentada e não articulada entre os vários programas e políticas definidos. Para Moehlecke (2009), no governo de Lula, a diversidade cultural é entendida pelo prisma da inclusão social, além de mais dois significados: o de ações afirmativas e políticas de diferença.

Na perspectiva de somar as políticas definidas pelo governo no ano de 2005, segundo Oliveira e Candau (2010), foi editado um projeto vinculado à TV Futura juntamente com o governo federal, A Cor da Cultura, que por meio do uso de programas educativos, contribuiu para divulgar ações e iniciativas de escolas e ONGs no que diz respeito às metodologias para aplicação do exposto nas diretrizes para as relações étnico-raciais. Sendo oportuno enfatizar que todo o sistema de operacionalização desse projeto foi feito por profissionais selecionados/as junto aos movimentos sociais e especialistas que já tinham em sua pauta de reivindicações forte debate em torno dessas questões.

Anos posteriores a sanção da Lei nº 10.639 de 2003 foi também homologada, pelo Ministério da Educação, a Lei nº 11.645 de 2008 que estendeu aos povos indígenas o que, até então, estava definido apenas para o ensino cultural e histórico de povos e grupos étnicos africanos e afro-brasileiros, sendo instituído que:

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 brasileira. (BRASIL, 2008, p. 37).

Por intermédio da determinação desses documentos legais que constituem avanço no país, sobretudo no que diz respeito à cidadania e à democracia brasileira, foi possível alavancar transformações no foco etnocêntrico tão forte nos currículos das instituições e, além disso, permitiu ampliar o reconhecimento e valorização da diversidade étnica, histórica, cultural e social do país.

O fomento à reformulação dos currículos das instituições de ensino é proposto com a perspectiva de que essas culturas silenciadas ao longo da história venham a ser trabalhadas em sala de aula com o intuito de promover o reconhecimento e valorização dos povos que formam a multirracialidade e multiculturalidade tão presente no processo de formação e constituição da

nação brasileira, assim como desconstruir a perspectiva burguesa e eurocêntrica reproduzida no interior da sociedade e, conseqüentemente, nas instituições de ensino.

Com o objetivo de permitir a implementação das leis, o Ministério da Educação, no ano de 2009, publicou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para subsidiar as instituições de ensino no processo de inserção da temática indígena, africana, afro-brasileira em seus currículos, vislumbrando, a partir da definição de metas para todos os níveis de ensino e modalidades, que a discussão sobre diversidade cultural passasse a fazer parte do ideário educacional como um rico acervo de valores, posturas e práticas que deveriam ser valorizadas no ambiente escolar.

Diante dessa assertiva, dentro do texto que apresenta o documento, percebe-se a compreensão da diversidade cultural como a variedade de aspectos relacionados a valores, à prática e interpretada como o modo de vida de um determinado grupo, o que se constitui numa compreensão simplista do que venha a ser diversidade cultural, do que seja cultura devendo ser aprofundada no contexto da prática e, sobretudo, refletida.

No ano de 2009, é realizada uma atualização do Plano Nacional dos Direitos Humanos-PNDH 3 instituído por um decreto presidencial fundamentado no ideal de fortalecimento da democracia, sobretudo no que diz respeito à igualdade econômica e social, sendo exposto no texto de apresentação do documento que:

Não haverá paz no Brasil e no mundo enquanto persistirem injustiças, exclusões, preconceitos e opressão de qualquer tipo. A equidade e o respeito à diversidade são elementos basilares para que se alcance uma convivência social solidária e para que os Direitos Humanos não sejam letra morta da lei.

Este PNDH-3 será um roteiro consistente e seguro para seguir consolidando a marcha histórica que resgata nosso País de seu passado escravista, subalterno, elitista e excludente, no rumo da construção de uma sociedade crescentemente assentada nos grandes ideais humanos da liberdade, da igualdade e da fraternidade (BRASIL, 2009, p. 12).

Nesse sentido, a proposta apresentada é de elevar as discussões referentes ao respeito ao outro por meio da justiça. O PNDH 3 encontra-se organizado em eixos: Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil; Desenvolvimento e Direitos Humanos; Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades; Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Educação e Cultura em Direitos Humanos; Direito à Memória e à Verdade.

Dentro do eixo Educação e Cultura em Direitos Humanos, considerado estratégico e prioritário para o governo na época, a compreensão da necessidade de uma formação consciente alicerçada no respeito ao outro, na tolerância, além do compromisso contra as formas de

discriminação, violência e opressão é marca relevante. É posto o reconhecimento das diferenças como elemento importante para a construção da justiça.

Nesse eixo é apresentado como primeiro objetivo estratégico a inclusão da temática dos direitos humanos nas escolas da educação básica por meio do estabelecimento de diretrizes curriculares para a inclusão da educação e da cultura dos Direitos Humanos com o objetivo de promover o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática.

Assim como nas versões I e II, no PNDH III as demandas referentes às ações são separadas por grupos específicos, de modo que abrangem todos dentro da articulação feita no que se refere à diversidade, residindo a ênfase num processo de tolerância ao que é diferente. Dentro da discussão existente em torno da diversidade cultural as questões relacionadas à sexualidade, orientação e grupos como *gays*, *lésbicas*, *travestis*, *transexuais* e *bissexuais* também estavam inseridos dentro dessas políticas no governo petista.

Foram publicações que vieram somar com a luta dos movimentos sociais no enfrentamento da discriminação e inferiorização de grupos, sobretudo, na defesa de uma educação que respeite a diversidade presente no país. Reiterando essa premissa, Candau (2008) afirma que em uma sociedade pluricultural como é o caso do Brasil, não cabe continuar pensando o processo de democracia e cidadania sem considerar a diversidade, sobretudo, o tratamento desigual que esses grupos sociais sofreram historicamente imposto por outros grupos.

Textos orientadores, alguns com força de lei, tornaram-se realidade a partir das lutas dos movimentos sociais, em especial, na especificidade da Lei nº 10.639 de 2003, do movimento negro, por exemplo. O Movimento Negro que surge no Brasil antes mesmo do fim da escravatura, com os “negros fujões” dos quilombos que se rebelaram contra a forma de vida subalterna no período escravocrata, e mesmo assim, após um ano de findada a escravidão com a proclamação do novo sistema político para o Brasil, a República, não aconteceram, efetivamente, mudanças para o povo negro, permanecendo marginalizado.

A educação sempre teve grande relevância dentro do movimento negro, uma vez que é vista como mecanismo importante no enfrentamento da desigualdade, do preconceito e do racismo, bem como no processo de desmistificação da hierarquização realizada entre as culturas. Domingues (2008) divide o Movimento Negro em fases, tendo sido a primeira marcada pelo movimento da “classe dos homens de cor” organizado pela Frente Negra

Brasileira (FNB), disseminando o debate com relação ao preconceito de cor. Posteriormente, o FNB virou um partido político e foi extinto na ditadura do Estado Novo.

A segunda fase diz respeito ao período da vigência do Estado Novo (1937-1945), este marcado pelo processo de repressão política, o qual impossibilitou qualquer manifestação do movimento. Com o fim desse sistema político no país é que os protestos negros voltaram à tona, com a União dos Homens de Cor (UHC), fundado em 1943, surgindo, logo depois, em 1944, o grupo o Teatro Experimental do Negro (TEN).

Com a chegada da ditadura militar nos anos 60, o movimento negro organizado se desarticula, de modo que seus militantes passam a ser vigiados pelos órgãos repressores na época. Domingues (2008) enfatiza que nesse período, particularmente, a questão racial foi banida, de modo que o movimento só torna a se organizar novamente na década de 70, quando outros movimentos sociais entram em cena marcando o período a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR).

Nos anos seguintes, o movimento ganha força e se organiza por todo o país, de modo que surgem várias instituições, associações em defesa dos direitos dos negros e do seu reconhecimento. Em 20 de novembro de 1995 é promovida uma marcha, em Brasília, em alusão ao tricentenário de Zumbi dos Palmares exigindo do governo providências, soluções através de programas de ação contra o racismo.

A principal aspiração do movimento era a criação, por parte do governo, de políticas de ações afirmativas que viessem somar a sua luta em prol de uma sociedade antirracista. Nesse processo entra em debate a lei de cotas para as universidades públicas e federais, além de outras ações que fomentassem a discussão e promovessem o reconhecimento e valorização dos negros para a constituição cultural da sociedade brasileira, sendo estendida aos indígenas posteriormente. Para além do movimento negro tem-se, também, os movimentos organizados pelos indígenas com objetivo de mobilizar o governo para a realização das demarcações de seus territórios, além de almejar maior participação e reconhecimento dos seus direitos enquanto cidadão e cidadãs.

Após a sanção das Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, ainda foram instituídos pelo Conselho Nacional de Educação documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo reforçado nesse documento o compromisso da SECAD com “o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã [...], valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural” (BRASIL, 2004, p. 5).

Para autoras como Rodrigues e Abramowicz (2013), diversidade no governo Lula foi compreendida “como uma estratégia de apaziguamento das desigualdades e de esvaziamento do campo da diferença, tendo como função borrar as identidades e quebrar as hegemonias” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 18). Nesse sentido, dentro da secretaria o desenvolvimento de políticas educacionais para a diversidade aconteceu no intuito de atender aos grupos minoritários que socialmente e ao longo da história foram discriminados e tiveram seus direitos negados.

A inclusão do debate sobre o respeito ao outro, o reconhecimento da diversidade de manifestações culturais presentes no país, entre outros debates que perpassaram a luta pela definição de políticas de combate ao racismo, preconceito e discriminação atribuíram ao currículo escolar grande relevância. Entretanto, para além de uma reelaboração dos currículos, para Gomes (2017), os estados e os governos, de um modo geral, deveriam ser reeducados, a fim de reconhecer que se deveria:

Reeducá-los para compreender que a diversidade é muito mais do que a soma das diferenças ou dos diferentes. Ela é uma construção social, histórica, cultural, política e econômica das diferenças que se realiza no contexto das relações de poder. Os coletivos sociais diversos participam da disputa por hegemonia que constituem o campo das políticas, na maioria das vezes, organizados em movimentos sociais de caráter emancipatório. E, ao longo dos anos, mesmo que ainda de maneira tímida perto da gravidade da situação, algumas mudanças vêm surgindo em nível federal, estadual, municipal e distrital (GOMES, 2017 p. 15).

No Ministério da Cultura, por exemplo, na época foi criada a Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural (SID) a fim de promover e fomentar a diversidade cultural brasileira por meio da divulgação de editais e premiações às culturas pouco valorizadas. Durante o governo Lula foi possível incluir o debate acerca da diversidade sexual nas discussões culturais, sobretudo a cultura da heteronormatividade como dominante.

No ano de 2012 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CEB, de 22 de junho de 2012, a qual instituiu as diretrizes para a educação Indígena, garantindo aos índios uma educação diferenciada em atendimento ao posto pela Constituição de 88, uma educação que deve ser realizada levando em consideração as especificidades desses sujeitos, sobretudo a sua diversidade cultural.

A partir de então, as escolas passaram a ter um documento que norteia e aprofunda o posto pelas Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, servindo, inclusive, de textos norteadores para a prática docente no trato com as questões que dizem respeito à história e cultura africana, indígena e afro-brasileira. Diante do estabelecimento de políticas públicas para

a educação, o esforço por parte do Estado de legislar sobre algumas questões de negros e indígenas introduz a superação de mecanismos de assimilação cultural, os quais em um tempo não tão distante permearam as relações entre os sujeitos no país.

Essas políticas foram criadas com o objetivo de reparar e reconhecer as desigualdades sociais e raciais, oriundas de tratamentos diferenciados que resultam em situações de racismo, preconceito. Tais normativas, se incorporadas no currículo escolar, têm por premissa possibilitar a correção de algumas formas de “desvantagens” mantidas e criadas pela estrutura social excludente e discriminatória, ainda tão presente no contexto social. Porém, o fato de existir uma lei que regule o trabalho com as questões étnico-raciais, por ser apenas um texto que pode ser (re) significado no contexto da prática, não garante o cumprimento de tal normativa, visto que:

Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não. E, no caso do Brasil, a realidade social e educacional é extremamente complexa, conflituosa, contraditória e marcada pela desigualdade social e racial. Para que o conteúdo dessa lei se efetive, será necessário que a igualdade social e o respeito às diferenças se transformem em práticas efetivas, em mudanças visíveis, e numa postura ética e profissional dos educadores de todo e qualquer pertencimento étnico-racial (GOMES, 2006, p. 33).

Nessa perspectiva, não basta apenas ter a lei, já que para que se concretize é necessária a ação, a qual muitas vezes, no contexto escolar e social, não acontece, ficando, assim, a lei apenas como mais um texto entre tantos. Foram leis sancionadas a partir da articulação do Movimento Negro no Brasil, contudo como afirma Gomes (2012, p. 739) “cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram”.

Apesar de serem textos normativos, promulgados com força de lei, são textos que se ressignificados no cotidiano das instituições, sobretudo nos currículos, possibilitarão aos discentes o conhecimento de outros sujeitos que têm grande contribuição histórica, social, econômica e cultural para a sociedade brasileira, contribuição esta que vai além do trabalho braçal explorado por tantos anos no período colonial e escravocrata.

2.2.2 Conjuntura Atual e as políticas educacionais para diversidade cultural

Com o fim do governo de Lula, a presidência é então assumida por Dilma Rousseff (2011-2016) considerado um fato importante, já que foi a primeira mulher a assumir a

presidência no país. Teve seu governo marcado pela intensificação de uma crise econômica, além de escândalos envolvendo membros do governo na operação Lava Jato. Como sucessora de Lula deu continuidade a algumas políticas públicas do governo dele.

Durante seu governo, a partir das discussões propostas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que ocorreu em 2010, iniciou no país um processo de discussão em torno da definição de um Plano Nacional para Educação com o objetivo de permitir articulações para políticas educacionais dentro do período de 10 anos por meio do estabelecimento de 20 metas e estratégias a serem alcançadas.

A Lei nº 9.394 de 1996, em seu Art. 9, inciso I, prevê que a União é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação juntamente com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, aprovado por meio da Lei nº 13.005 de 2014, para o período de vigência de 2014 até 2024, sendo estabelecidos dentro das suas diretrizes a erradicação do preconceito, o respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Dentro do processo de definição e aprovação do Plano Nacional de Educação foi definido que os Estados, o Distrito Federal e Municípios estabeleceriam ou atualizariam (no caso dos que já tinham seus planos aprovados) seus planos, no prazo de um ano, conforme as diretrizes, metas e estratégias definidas no âmbito nacional, permitindo o alinhamento das políticas, bem como a efetivação do proposto no plano.

O inciso II, parágrafo 1º do Art. 8º determina que os entes federados deverão definir estratégias que considerem as necessidades específicas das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas assegurando a equidade educacional, bem como a diversidade cultural. No documento, além das metas, são definidas, também, estratégias e dentro das estratégias apresentadas é feito um reforço ao que estabelece a Lei nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008.

Dentro do Plano Nacional aprovado no governo de Dilma, o qual ainda está em vigência, a diversidade cultural aparece, principalmente, quando é feita menção aos povos indígenas e negros, sendo vista como mecanismo que reduzirá ou erradicará, como é posto no documento, o preconceito. Nesse sentido, será que seria possível erradicar o preconceito apenas por meio da instituição de um documento, ou seja, a simples existência deste viabiliza essa erradicação? É uma questão que deve ser pensada, pois existe uma lacuna entre o que posto nos documentos e o que, de fato, acontece na prática, ainda mais quando se fala de elementos que perpassam questões subjetivas dos sujeitos.

Tais questões são intensificadas se se pensar na história marcada por processos de inferiorização cultural, de dizimação de povos, do ocultamento e silenciamento dos sujeitos e de suas identidades em prol de um projeto desenvolvido por meio de um discurso de supremacia de uma cultura, a qual deveria ser assimilada pelos sujeitos para então serem considerados pertencentes ao grupo hegemônico. O Plano, ainda, traz o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, sobretudo de indígenas e negros são compreendidos como fundamentais para preservação da identidade cultural e atendimento às especificidades desses sujeitos.

No ano de 2016, Dilma foi afastada do governo, considerado por muitos intelectuais ter sido vítima de um golpe de Estado, o qual marcou profundamente a história do país, demarcando um período de ruptura com os pressupostos defendidos na Constituição de 88, um período de grandes retrocessos no cenário de políticas educacionais, sobretudo de ameaça a direitos já conquistados.

Com seu processo de *impeachment*, o vice-presidente Michel Temer (2016-2018) assume a Presidência da República e alguns debates passam a ser tirados da pauta do governo como foi o caso da discussão de gênero e sexualidade no processo de definição de uma base nacional para os currículos escolares. Debate esse que em governos anteriores estava incluído quando o assunto era diversidade ou pluralidade cultural como foi tratada no governo FHC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já é realidade para as instituições de ensino brasileiro. Homologada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de caráter normativo, deverá orientar os currículos escolares das instituições de ensino da Educação Básica, definindo um conjunto de aprendizagens tidas como essenciais, que os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, para que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como é definido no Plano Nacional de Educação (PNE).

A criação do documento, por sua vez, encontra-se embasada pelos documentos legais: Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, a LDB no Inciso IV de seu art. 9º, a Lei nº 13.005 de 2014 que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) e retomou a ideia das definições de uma base comum e a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415 de 2017, todos marcos legais, citados no próprio texto norteador da Base, que respaldam e validam a sua aprovação pelo Conselho.

É definido na Base que todos os sistemas de ensino devem abranger, em suas propostas curriculares e pedagógicas, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, Parecer

CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), deixando clara, na escrita do texto de apresentação, a definição das competências que abordam tal temática, cabendo à escola contextualizá-la. Além disso, são citados outros documentos legais referentes a outras modalidades e especificidades da educação que devem ser contemplados nas propostas das instituições de ensino de todo o país.

Dentro das conjunturas dos governos de FHC, Lula e Dilma algumas questões como direitos LGBTQ, negros, indígenas, entre outras que ganharam destaque na agenda desses governos caíram no esquecimento com a tomada de poder de Michel Temer, sendo algumas conquistas e promessas retiradas em sua gestão. No desmonte da pasta das políticas sociais, podemos citar a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que reduziu os gastos com a saúde e a educação por 20 anos, limitações que repercutirão significativamente no processo de cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A prisão de Lula decorrente das atividades das operações da Lava Jato, a destituição de Dilma e a conseqüente ascensão de Temer à presidência trouxeram para o país uma onda de incertezas, de modo que a atenção do governo voltou-se para a aprovação de reformas com o argumento de serem necessárias para a superação da crise econômica. Surge, nesse contexto, o predomínio de ideias neoliberais fundadas na perspectiva de Estado Mínimo, onde a iniciativa privada adentra, com maior efetividade, nas definições e discussões em torno da educação.

A instituição de políticas dentro desse contexto passa a acontecer com a ideia de desenvolvimento e progresso essencialmente capitalistas, excluindo-se as possibilidades para ampliação e discussão de algumas questões que, durante alguns anos, estiveram presentes na pauta de governos anteriores. Tal situação representa um retrocesso em vários aspectos no que diz respeito à diversidade cultural, podendo-se citar, por exemplo, as discussões referentes a gênero e sexualidade que foram retiradas do documento da Base Nacional Comum Curricular, a extinção do Ministério da Cultura, do Ministério das Mulheres, de Igualdade Racial e Direitos Humanos.

Com o avanço da bancada conservadora, do preconceito e intolerância, algumas discussões importantes passaram a ser negligenciadas. Paralelamente a essas questões, ainda houve a intensificação da onda de violência, de desrespeito com o próximo, o que fez parte dos noticiários nos últimos dois anos.

A conjuntura política, social e econômica hoje vivida pelo Brasil demarca tempos de retrocessos para questões que envolvem o debate da diversidade cultural e dos direitos humanos, com o fortalecimento de bancadas conservadoras e o próprio resultado das eleições

de 2018. Adentra-se em tempos difíceis no que diz respeito à manutenção, preservação de muitos dos direitos já conquistados, bem como possíveis definições de novas políticas que contemplem grupos historicamente subalternizados.

3 EDUCAÇÃO E O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

O ensino da cultura e da história indígena, africana e afro-brasileira é obrigatório para todas as instituições de ensino do país, devendo estar presente no currículo escolar desde o ano de 2003 com a sanção da Lei nº 10.639 e posteriormente com a promulgação da Lei nº 11.645, as quais alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996. Vale ressaltar a importância dessa normativa para amenizar a tendência eurocêntrica presente nos currículos escolares, permitindo uma ressignificação do currículo e o aproximando dos grupos que também foram fundamentais no processo de constituição do Brasil enquanto nação fortemente influenciada pela pluralidade étnica.

O texto normativo tanto trouxe influência sobre a maneira como reorganizar os currículos, como também interferiu na produção de material didático a ser adquirido pelas escolas para uso dos/as professores/as e, conseqüentemente, para o atendimento da legislação vigente. Contudo, no âmbito educacional, ainda que a existência da lei não seja garantia da efetivação dos textos normativos, estes estão para ser concretizados em sala de aula. A escola deve ser espaço permeado pela discussão da história e da cultura indígena e africana para enfrentamento da discriminação, racismo e inferiorização de um povo em detrimento de outro, incentivando o respeito entre as culturas.

A proposta deste capítulo é trabalharmos com a relação escola e cultura, entendendo a primeira como ambiente que favorece tanto a produção como a reprodução de cultura em seu contexto, de modo que enfatizamos a necessidade de descolonizar os currículos escolares, a fim de que a escola se construa enquanto espaço de transformação da realidade. Utilizamos autores e autoras como Freire (2011), Candau e Moreira (2003), Gomes (2011), Bourdieu (2003) para discorrer sobre o desafio posto às instituições de ensino nesse processo, bem como para estabelecer um diálogo entre o duplo viés dado à escola: ambiente de reprodução cultural e do *status quo*; capacidade de possibilitar transformação social.

Buscamos, ainda, pensar sobre as implicações do trabalho com a cultura indígena, africana e afro-brasileira dentro do currículo escolar, uma vez que a sanção das Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008 apresentaram para a escola a necessidade de reorganização, reelaboração dos seus currículos, a fim de atendê-las com o intuito de fomentar a valorização e reconhecimento das contribuições dessas culturas para a constituição do país a partir da diversidade cultural marcadamente presente nesse processo.

3.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E REPRODUÇÃO DE CULTURA

A escola surge como ambiente para transmissão dos conhecimentos construídos socialmente e historicamente acumulados ao longo dos anos. À medida que a sociedade evoluiu, foi-se construindo esse saber, sendo oportuno enfatizar a existência da ideia de um conhecimento dominante, homogêneo, dentro da perspectiva de uma cultura ideal. Para Santos e Castro (2012, 70):

A escola aparece inicialmente em nossa sociedade como se fosse instituição única e universal, que trata todos os alunos de forma igualitária e onde se elaboram os conhecimentos e valores sociais, portanto, capaz de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. Todavia, essa é uma concepção superficial e fragmentada que se alicerça, principalmente, na ideologia capitalista dominante, uma vez que a escola pode ser entendida, em contrapartida, como redentora, reprodutora ou transformadora da sociedade de classes.

Nesse sentido, “não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 159). Pensar na relação entre cultura e escola traz para o debate o processo de universalidade presente nessa relação construída a partir do entendimento da existência de uma cultura dominante, a europeia, por exemplo, sendo excluídas as demais e suas particularidades. Dentro do ocultamento e silenciamento das outras culturas, muitos grupos iniciaram um movimento de reivindicação e resistência para manutenção e valorização das suas particularidades culturais.

Não é possível compreender o sistema escolar fora da relação que se estabelece com a sociedade, tendo em vista estar inserido dentro de um contexto, o qual interfere em seu processo de funcionamento e funções. Na relação escola/sociedade é possível que aquela, enquanto instituição, reproduza ou transforme o ambiente onde está inserida.

A produção, a transmissão e a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade tornaram-se questão relevante, principalmente para os intelectuais que tem se debruçado numa perspectiva crítica da educação, no sentido da emancipação. Isso porque a educação, como todo fenômeno social, possui um papel contraditório: por um lado, a reprodução da sociedade mediante a lógica da estrutura econômica vigente e, de outro, a produção das condições de superação dessa base econômica, a transformação social (PERES; TORRIGLIA, 2014, p. 2).

Para Gomes (2003), a escola não apenas é responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, mas tem se revelado como um espaço onde representações negativas a respeito de alguns grupos são difundidas. Elemento que para a autora justifica a escola ser um espaço extremamente relevante no processo de superação delas.

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática (GOMES, 2003, p. 77).

A escola é então um espaço que reproduz mecanismos de representações depreciativas a sujeitos e grupos que não se adaptam aos padrões de normatividade existentes na sociedade, entretanto esse espaço também é ambiente para superação da hierarquização. Trabalhar com essas questões não é tarefa fácil, sendo necessário compreendê-las em suas bases de manifestações, em seus porquês, sem desconsiderar o contexto em que elas acontecem. Vares (2011, p. 134) debate que:

Quando analisamos o papel da escola na sociedade capitalista, verificamos quão ideologizada tem sido sua função. Enquanto instituição que representa o ensino formal e sistemático, a escola tem servido aos interesses de uma minoria. [...]. Contudo, o papel político executado pela escola nem sempre foi visível. A escola, pelo menos até meados dos anos 60, tinha uma função equalizadora, e a ideia de ‘neutralidade’ parece ter sido difundida. Num período em que o funcionalismo predominava nas análises sociológicas, a escola era tida como uma instituição capaz de manter a harmonia social, por meio da introjeção de valores e papéis específicos que objetivavam o bom funcionamento do organismo social. Essa mistificação da escola e de seu papel ajudou a encobrir a verdadeira função do sistema educacional: a reprodução das desigualdades sociais.

As instituições de ensino formal foram instrumentos utilizados pela classe que detém o poder como instrumento para manter e preservar a dependência das classes inferiorizadas, através da negação do acesso e permanência destas a bens e serviços ou, ainda, por meio de sucessivas tentativas de controle de métodos e conteúdo de ensino, a fim de garantir a submissão desses grupos aos seus interesses econômicos e sociais.

Nesse sentido, ao pensar no período da história marcado pela colonização vemos que não existia preocupação com a educação ou atividades de ensino. Para Tavares (2015, p. 242), “a escola na sociedade colonial conjugava [...] uma dupla função: desertar os nativos de sua cultura e aculturá-los a um modelo colonial preestabelecido”. A ênfase do processo educativo conduzido pelos jesuítas, por meio da catequização, nada mais foi do que impor uma cultura que não pertencia aos indígenas.

Com a mudança para o regime Republicano, sobretudo com a ascensão do processo de industrialização, o objetivo em torno da educação, na época, tendo em vista o interesse do empresariado em recrutar operários para o desenvolvimento de serviços na indústria, residia na formação de mão de obra barata que maximizasse a produção industrial.

É com a consolidação dos movimentos sociais e do entendimento da educação como mecanismo de emancipação social, defendido por meio dos princípios da democracia, da igualdade e justiça, que a escola passa a ser vista como uma possibilidade de força contra-hegemônica e libertadora, sobretudo para as classes sociais excluídas historicamente.

Dentre autores brasileiros podemos citar Freire (2011), o qual compreendia a escola não apenas como um espaço para transmissão do conhecimento, mas como ambiente capaz de abrir possibilidades para a transformação social, a partir da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para ele, os educadores exercem importante contribuição no que diz respeito a uma educação que seja meio para a transformação social ou que reproduza o *status quo*. Assim:

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2011, p. 110).

Partindo do entendimento de Freire (2011) é dada a esperança da possibilidade de mudança e de transformação social, a partir da perspectiva que os educadores (as) adotam frente a sua prática pedagógica, sendo esta definida como elemento político quando educadores (as) compreendem que não existe neutralidade na educação, de modo que sua ação, por si só, não gerará a transformação do país, porém acenderá no cognitivo de seus/suas discentes a ideia de que mudar é possível.

Freire (2011) compreende a educação como uma prática social e política e como tal se faz relevante para o processo de transformação social, bem como para as relações estabelecidas socialmente, à medida que contribui para o desenvolvimento intelectual humano. A presença da diversidade cultural na escola a desafia a repensar certos padrões que permeiam as atividades desenvolvidas nela. A partir disso, torna-se possível realizar ações que, de fato, valorizem as diferentes culturas dos seus alunos e alunas, permitindo buscar mecanismos para fomentar o respeito à diversidade e às particularidades culturais de cada sujeito.

Ao pensar as instituições de ensino como mecanismo de transformação social, não convém compreendê-las como espaços de reprodução social, tendo em vista que nesta perspectiva não há possibilidade de refletir sobre a construção de uma escola justa e

emancipatória, a qual se constitua como ferramenta para combate das desigualdades sociais e enfrentamento do racismo e preconceito. Para Saviani (2003) é necessário pensar:

A possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. [...] Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como o resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2013, p. 80).

A escola é para ser compreendida como um espaço que tem função social e política, não devendo ser limitada à simples transferência de conhecimentos acumulados ao longo do tempo e repassados geração após geração. Ainda que não seja unicamente por meio da escola que a transformação social se efetive, ela ocupa lugar relevante e importante no processo de trabalho com a diversidade cultural.

Identificar as diferentes culturas que permeiam o espaço escolar ciente das relações de conflito e tensões produzidas nelas, torna-se crucial para o processo de reconhecimento e valorização das diferentes culturas que constituem o ambiente da escola. A superação da homogeneização presente no contexto escolar merece esforço de todos os sujeitos que dele fazem parte.

Freire trabalha com a perspectiva de uma educação libertadora, percebendo a escola como uma instituição possível de promover a transformação social, entretanto para Bourdieu (2003, p. 41) o sistema escolar tende “a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Nesse sentido, socialmente, tendemos a naturalizar os processos de desigualdades sociais.

Desta forma, o sistema escolar em Bourdieu (2003) é tratado como elemento que tanto contribui para o processo de renovação e produção cultural como para a legitimação das desigualdades sociais e culturais, por meio do processo de imposição da cultura dominante, tendo em vista compreendê-la como legítima. É estabelecido que a escola tende a favorecer quem, por herança cultural, já é privilegiado, sobretudo na forma como é transmitido o conhecimento dentro de sala de aula.

Usamos de mecanismos que perpetuam, ao longo da história, uma herança cultural fundamentada na compreensão de supremacia de uma única raça, a branca, condicionando os povos negros e indígenas a situações de inferiorização e depreciação de sua herança cultural, social, política e econômica no processo de formação da nação brasileira. Mecanismos que são

refletidos no contexto real das escolas em atitudes, ações, valores, expressões, escolhas pedagógicas, metodológicas, nos conteúdos a serem abordados e no tratamento dado a eles.

Discutir a heterogeneidade presente em sala de aula dentro da construção da homogeneidade que marca as relações educacionais e que foram construídas historicamente tornou-se fundamental dentro da perspectiva de escola defendida por Freire, a qual é vista como mecanismo de transformação social e, sobretudo, como elemento capaz de fomentar a produção e valorização de diferentes culturas ao compreender que há uma multiplicidade nos processos culturais presentes no Brasil e que, como tais, devem ser reconhecidos e enfatizados no contexto real de sala de aula.

A luta por igualdade no cenário social constitui premissa para o desenvolvimento do pluralismo cultural, bem como para o debate sobre as relações estabelecidas entre escola e sociedade, dentro da perspectiva de compreender as condições sociais que legitimam a divisão de classes dentro do sistema capitalista. Nesse mesmo sistema encontramos como essência a perpetuação da distinção entre grupos tanto numa perspectiva econômica, como social, política e cultural.

Dentro de um enfoque de produção cultural, no contexto escolar, é oportuno reconhecer os processos de resistência à hegemonia da cultura dominante no enfrentamento da imposição de padrões culturais, de modo a ser estes definidos e defendidos como únicos e superiores aos demais. Desta forma, o sistema escolar deveria cultivar e compartilhar uma nova visão sobre o mundo, sobretudo a respeito das distorções entre classes e grupos feitas socialmente, bem como tornar-se uma instituição que permita a educação emancipadora de seus discentes. A busca por um nivelamento de todos e todas a um padrão cultural hegemônico tem impedido que a valorização da cultura de outros povos, bem como o reconhecimento de suas contribuições para a história e cultura do país mantenham-se no silêncio, fora dos debates, legitimando, assim, um processo de aculturação desses sujeitos, a partir de sua submissão aos moldes da cultura dominante dentro dos mais variados segmentos da sociedade.

A classe detentora do poder e do monopólio de bens e serviços usa de vários mecanismos, a fim de tornar natural esse processo de imposição de costumes, valores, hábitos, religião, etc. Essa imposição cultural não está muito distante das instituições de ensino, já que estas tendem a desconsiderar a diversidade cultural presente no ambiente escolar, silenciando e contribuindo para manter à margem grupos que, historicamente, tiveram muitos de seus direitos negados.

No Brasil quem mais sofre com essas questões são negros, indígenas, os LGBTQ, mulheres, os de condições econômicas menos favorecidos, os quais carregam em si evidências de uma história marcada por discriminação, preconceito, continuando à margem da sociedade em que o discurso, raramente, condiz com as práticas dos indivíduos. É dentro desse contexto que a escola passa a exercer uma função extremamente relevante no processo de superação dos mecanismos de reprodução do *status quo*, para a construção de uma sociedade mais justa para todos (as) e democrática no que diz respeito ao reconhecimento da diversidade que perpassa o ambiente. Para Gomes (2011, p. 112):

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre 'os outros', contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outro.

Nesse sentido, compreendemos que a educação dentro dos movimentos sociais é entendida como elemento de emancipação, mas também que permite a legitimação da exclusão social de grupos, a partir do momento que é usada como parâmetro para inclusão e exclusão de sujeitos. Ainda que a autora tenha se referido, de forma específica, ao mercado de trabalho, sabemos que a função da escola está para além da mera formação mercadológica capitalista.

A escola, assim como o currículo, quando entendidos a partir da compreensão de se constituírem como espaço político, permitem o fomento aos debates por meio de atividades e ações que busquem emancipar os sujeitos, entendendo estes como sendo constituídos por particularidades, as quais necessitam serem reconhecidas e colocadas em evidência em sala de aula.

Esses dois elementos, escola e currículo, devem funcionar a serviço da superação e da reflexão das situações de controle, ideológicas e de reprodução que perpassam suas relações. A efetivação do trabalho pedagógico nos ambientes de ensino, quando comprometido com a justiça social, permite à escola tornar-se espaço de formação de sujeitos críticos capazes de pensar e refletir sobre as situações de preconceito e discriminação, assim como de desigualdade social, marcas da sociedade capitalista e que têm seus reflexos dentro do ambiente escolar.

Tendo em vista estar inserida em um ambiente cujos reflexos do capitalismo penetram facilmente em sua organização, a luta a ser estabelecida pela escola é em prol do enfrentamento da hegemonia estabelecida por aqueles que detêm o monopólio do poder. É imprescindível reconhecer que, dentro da prática educativa, existe a possibilidade para a alienação e que a

mesma é, na maioria das vezes, um dos espaços usados para manutenção dos privilégios da classe dominante.

Compreender o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que as ações desenvolvidas no ambiente escolar estão inseridas influencia a atuação pedagógica dentro da perspectiva de transformação social, de modo a instrumentalizar os indivíduos para que promovam mudanças sociais significativas a partir da relação de forças contra-hegemônicas frente às situações de dominação.

Na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* cuja autoria é do filósofo francês Louis Althusser é apresentada por ele uma discussão a respeito da escola enquanto um dos aparelhos ideológicos do Estado, a qual usa do contexto social para disseminar a ideologia dominante, a fim de reproduzi-la.

Na compreensão de Althusser o objetivo que justifica a criação das escolas está relacionado ao entendimento capitalista de preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que transmite a eles valores compatíveis com os ideais dominantes, de modo a garantir a reprodução da sociedade tal qual ela se encontra, legitimando-a a partir da prática desenvolvida nessa instituição.

Para Bourdieu, a função democrática e transformadora da sociedade se perde ao longo dos anos, de modo a dar espaço para o entendimento de que a escola legitima e garante a manutenção dos privilégios sociais, tendo em vista que, para o autor, não é possível que os sujeitos tenham as mesmas oportunidades, uma vez que estes têm acesso a uma herança cultural, social e econômica diferentes.

Na discussão sobre a escola como mecanismo de reprodução, o autor Vares (2011) trabalha com a categoria resistência, considerando a escola como um espaço que não só gera reprodução, mas também é resistência e transformação para o processo de perpetuação das essências capitalistas.

Parece-nos evidente que a escola não pode ser reduzida a uma máquina reprodutora a serviço do capitalismo. [...]. Assim, a escola constitui um espaço que se caracteriza tanto pela reprodução quanto pela capacidade de resistência. Podemos mesmo afirmar que ambas (reprodução e resistência) são intrínsecas ao jogo da educação (VARES, 2011, p. 138).

Nesse sentido, repensar os mecanismos que venham a permitir a produção e a reprodução das relações de dominação e de poder é premissa fundamental para o processo de tornar a escola um espaço não de reprodução, mas de transformação social, superando, assim,

a legitimação e manutenção das desigualdades a partir de um único padrão, tido como verdadeiro e incontestável.

É por meio da efetivação de práticas reflexivas, emancipatórias e libertárias que a educação se torna espaço capaz de promover transformação social, de modo a materializá-las no currículo da escola, em sua organização e no trato dado aos conteúdos. É possível, ainda, pensar o sistema de ensino dentro da perspectiva de fomento à transformação social quando este busca se articular com o processo de luta em prol dos direitos dos que já os tiveram negados por muito tempo, estabelecendo articulações com os movimentos sociais na defesa dos direitos e na procura por reconhecimento e valorização, sobretudo dos processos de resistência ao sistema social posto e da cultura dominante vigente.

3.2 AS LEIS Nº 10.639 DE 2003 E Nº 11.645 DE 2008: A DIVERSIDADE CULTURAL E O CURRÍCULO ESCOLAR

Com a homologação das Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, a tentativa do Ministério da Educação e Cultura- MEC foi dar aos indígenas e negros o protagonismo na história do país que por tanto tempo foi silenciado, sobretudo nos contextos de sala de aula, onde vemos, ainda, uma forte presença do eurocentrismo nos currículos e ações no cotidiano escolar. Desta forma, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileiras 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 brasileira” (BRASIL, 2008).

A sanção de Leis como a nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008 que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira nas escolas tem como premissa norteadora oportunizar aos alunos e alunas conhecimento e maior contato com culturas que constituem a sociedade brasileira, sobretudo, capacitá-los a reconhecer esses povos como importantes no processo de formação do país. O ensino da cultura desses sujeitos abre oportunidade para o fomento ao debate e discussão a respeito das representações que vemos e ouvimos a respeito de negros e índios.

Para o MEC, o texto normativo não apenas permite trazer o protagonismo desses sujeitos na história e cultura brasileiras, mas também é visto como elemento que possibilitará o reconhecimento das ricas contribuições dos negros e indígenas.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos

discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Nesse sentido, as políticas criadas visam ser ferramentas de auxílio no combate à discriminação e preconceito, bem como desconstruir, a partir dos sistemas de ensino, a concepção de que no Brasil existe um processo de harmonia entre as raças, quando, na verdade, sabemos que não, sendo seus reflexos vistos nas mídias, no cotidiano social e escolar por meio de intensas manifestações de preconceito, racismo, discriminação.

Sanções como a nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008 são importantes, ainda que o texto em si não apresente garantia de que realmente os educadores e educadoras de todo o país estejam trabalhando e desenvolvendo atividades com essa temática ou se a perspectiva adotada pelos (as) educadores (as) permite a promoção da valorização e reconhecimento dessas culturas ou apenas reproduz o que vemos socialmente: o não enfrentamento das condições de inferiorização de um povo em detrimento de outro. No Parecer nº 03, de 2004, do Ministério da Educação é referenciado que:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidade de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p. 18).

Desse modo, as medidas postas pelo parecer que antecede a lei vislumbram que situações, as quais resultem na desqualificação dos negros e dos indígenas sejam combatidas, assim como a prática discursiva fundada em estereótipos depreciativos, no uso de palavras e atitudes de violência, que expressam, na verdade, a essência de uma sociedade edificada a partir de um processo desigual e hierárquico.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena dada pela lei repercute significativamente nas questões pedagógicas da escola, não apenas em seu currículo, mas exige que estados e municípios disponibilizem aos educadores (as), compreendidos (as) aqui como professores (as), gestores (as), supervisor (a) e todos (as) que direta ou indiretamente educam, formações e capacitações, além de promover o debate com

estes (as) sobre a proposta da lei e a sua importância, a fim de que, realmente, esteja presente no cotidiano escolar a história e cultura de negros e indígenas. São aspectos que colaboram significativamente no processo de reorganização do espaço escolar com observância ao atendimento da Lei nº 11.645 de 2008.

Para que isso ocorra, os (as) professores (as) também devem estar abertos (as) a conhecer, já que só existe a possibilidade de reconhecimento quando se conhece o objeto a ser reconhecido, valorizado. O conhecer o outro é o primeiro passo para que, em sala de aula, ao abordar tais temáticas, saibamos agir diante de situações que manifestem preconceitos, estereótipos ou que coloquem negros e indígenas em situação de inferiorização. Silva (2005, p. 23) esclarece que:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação[...]. A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos.

Assim, a escola é um espaço para refletir sobre as diferenças, sobretudo de raça e de etnias, ambiente para ensinar e aprender sobre a diversidade que forma a pluralidade étnica e cultural, que constituem a formação da nação brasileira. Candau (2008) trabalha com a perspectiva de uma educação preocupada com a interculturalidade, compreendida como:

Uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas (CANDAUI, 2008, p. 52).

Nesse sentido, a interculturalidade, ao ser trabalhada atrelada à educação, objetiva o combate à discriminação e ao preconceito, incentivando a valorização das diferentes culturas, de modo a estabelecer diálogo entre as diferenças culturais. O ensino numa perspectiva intercultural auxilia a reafirmação, bem como o resgate das diferentes culturas que fizeram parte da formação brasileira e que estiveram silenciadas ao longo da história.

A educação, na perspectiva da interculturalidade, contribui para a desmistificação do currículo escolar fundado na ideia eurocêntrica da formação da sociedade brasileira, sendo

necessária a superação dos estereótipos existentes que envolvem negros e indígenas, bem como das ocorrências que coloquem esses povos em situações de inferiorização. Assim, trabalhamos com a perspectiva intercultural de Candau (2008, p. 52), a qual “está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Para o autor Santos (2003), as culturas são incompletas, cuja característica é explicada pela existência da própria pluralidade de culturas, já que, para ele, se fossem completas, existiria apenas uma cultura única. Nesse sentido, afirma que é com a consciência dessa incompletude que o espaço para o diálogo intercultural é aberto, por meio da curiosidade, pela observância de que sua cultura não responde a todos os seus anseios. É nesse despertar que o sujeito formula a pré-compreensão, como chama Santos, de que existem outras culturas e possível relevância nelas. Emergindo nesse contexto o impulso, seja ele coletivo ou individual para o estabelecimento do diálogo intercultural.

Candau (2008) considera a interculturalidade um mecanismo importante para a democracia a partir do reconhecimento do outro, do diferente, do estabelecimento de uma relação dialética entre as diferenças. No entanto, precisamos estar conscientes das relações de poder que perpassam as conexões estabelecidas entre as diferenças, buscando o enfrentamento destas no debate intercultural.

Trabalhar dentro do contexto diverso, como afirma Souza (2005), pressupõe desafios para o ensino e prática docente, pois compreender e respeitar o outro na sua diferença não é tarefa fácil. E, na condição de educador, é necessário que se esteja atento para a forma de se expressar diante de algumas situações dentro de sala de aula, de se direcionar para o sujeito, de maneira a evitar situações de desrespeito ao diferente, que podem se reafirmar através do discurso. Reiteramos as palavras de Souza (2005) ao colocar que:

As discriminações históricas sofridas por judeus, ciganos, índios e negros são exemplos marcantes deste tipo de estigma que leva muitas vezes à violência extrema, quando o indivíduo ou grupo estigmatizados podem ser vistos, pelos considerados normais, como sendo de fato menos humanos (SOUZA, 2005, p. 116).

A escola tanto reproduz essas situações discriminatórias, como também pode e deve ser vista como uma colaboradora para o processo de amenização dessas situações. E, nesse processo, o (a) professor (a) é o sujeito mediador das ações necessárias para que essa possível amenização aconteça. Para isso é relevante refletir sobre sua prática na perspectiva de inovar e atender às necessidades de sua própria realidade. É no percurso de idas e vindas entre alunos

(as) e professor (a) que o trabalho docente, de fato, se realiza em uma perspectiva significativa, dentro do contexto tão diverso que é a sala de aula.

O que se tem percebido, ao longo da história, é que, ao falar ou pensar sobre o processo de formação do Brasil, enquanto país e nação, prevalece o olhar colonizador europeu por meio do processo de homogeneização e branqueamento da sociedade, reduzindo negros e indígenas ao período da escravidão e descobrimento do Brasil, através da ideia de selvagens colonizados.

Isso evidencia o predomínio do imaginário étnico-racial que privilegia a cultura branca europeia, mantendo fortemente padrões eurocêntricos remanescentes do processo de colonização sofrido pelo país e que deixaram suas marcas enraizadas, de modo que se solidificou com o tempo. Nesse sentido, a cultura e o padrão estético dos negros e indígenas foram, ao longo da história, silenciados, reprimidos, ocultados, ainda que estes tenham influenciado significativamente a formação cultural, étnica, política e social do país. Essa mistura aparece nos cotidianos escolares, entretanto tende a ser silenciada.

O ensino da cultura africana e indígena nunca havia sido pensando de maneira sistemática antes da obrigatoriedade dada pela lei, já que o ensinado não condiz com os mecanismos de luta e resistência desses sujeitos para com o processo de dominação europeu. Vale ressaltar que a existência da lei não garante que, na prática, a vertente trabalhada seja a de celebração, reconhecimento e valorização da diversidade que constitui a formação social brasileira.

Com a pretensão de possibilitar o reconhecimento e valorização dos sujeitos que fazem parte desse processo de miscigenação brasileira, como já citado anteriormente, houve a sanção das Lei nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008. Nesse sentido, a escola é um espaço que possibilita conhecer o “outro”, o diferente e, sobretudo, a convivência com essas diferenças, respeitando-as e valorizando-as. Conhecer para entender e compreender que, na constituição da sociedade brasileira, existe a contribuição de diversas culturas, das mais variadas matrizes.

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. Aprendendo a se ver, a ver o seu entorno (família, amigos, comunidade imediata) de modo objetivo e crítico, comparar todos elementos com os de outros tempos e lugares, a criança desenvolve comportamentos adequados para viver numa sociedade democrática. (LOPES, 2005, p. 189).

Leis como a nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008 representaram um amadurecimento do Brasil com relação às questões que envolvem a diversidade e às questões étnico-raciais, bem

como sinalizaram a abertura do cenário político para discutir essas questões na pauta do governo, materializando-as nas escolas, a fim de dar voz a quem a teve silenciada por décadas. O desafio lançado requer não apenas mudanças no currículo das escolas, mas também uma mudança de postura e de olhar sobre a história e a cultura desses povos.

Essas políticas requerem dos educadores e comunidades escolares uma visão e uma concepção democráticas da escolarização (crítico e pós-crítica). Ao afirmarmos isso, não estamos omitindo a responsabilidade dos sistemas de ensino, cuja tarefa é criar as condições necessárias para uma educação de qualidade, bem como um clima favorável para o desenvolvimento de uma educação que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial brasileira (MARÇAL, 2015, p. 116).

Lidar com a diversidade, bem como com as relações de poder estabelecidas dentro desse processo de diferenciação gerado a partir das particularidades dos sujeitos, não é tarefa fácil para o (a) professor (a) que a vivencia diariamente dentro de sala de aula, seja ela de caráter econômico, de raça, gênero, orientação sexual, religiosa, cultural etc. Essas questões impõem desafios à prática pedagógica, como também para a escola que tem de tratar as alteridades em um contexto de reprodução do preconceito já existente na sociedade, que tende a negar a diferença, rejeitando o que foge dos padrões social e historicamente construídos. Dessa forma, concordamos com Moreira e Candau (2003, p. 161) ao dizerem que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e o cruzamento de culturas constitui um desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161)

Dentro dessa pluralidade é possível entender que não existe apenas uma cultura indígena ou africana, mas que existem várias, de modo que cada povo desenvolveu suas próprias tradições dentro de seus contextos locais e territoriais. Nesse contexto, como afirma Fernandes (2005, p. 379) “[...] o mais correto seria falarmos em ‘culturas brasileiras’, ao invés de ‘cultura brasileira’, dada a pluralidade étnica que contribuiu para sua formação”.

A sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500, data que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos. Esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares, como é o caso dos povos indígenas que por aqui viviam quando da chegada dos portugueses e de outros povos vindos da Europa. Também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos, valiosos para toda a humanidade. (SILVA, 2007, p. 493)

Desenvolver um trabalho, bem como inserir, de fato, tal temática no currículo das instituições exige dos sujeitos envolvidos no processo de ensino compromisso, antes de tudo, com uma prática embasada em pensamentos e ações descolonizados, bem como em uma gestão do trabalho pedagógico por meio de um processo formativo que subsidie a atuação desses profissionais e que a mesma seja permeada por ações reflexivas e libertadoras, a fim de permitir a superação da invisibilidade dada a índios e negros, assim como a desmistificação de alguns mitos criados em torno deles.

Essas proposições, quando trabalhadas em sala de aula, tendem a surtir um efeito positivo no enfrentamento das situações de preconceito e discriminação contra esses sujeitos que tiveram sua cultura dizimada, sua identidade apagada, em nome de um projeto de país nos moldes do homem branco europeu, onde:

Apesar das urgências que se apresentam, o que ocorre, em geral é um silenciamento das memórias e atual situação do afrodescendente. A abolição da escravatura foi realizada de maneira inconsequente, não planejada: foi concedida a liberdade, mas não oportunidades já que não foram criadas políticas de inserção do afrodescendente na sociedade brasileira, nem lhes foi garantido o acesso à educação nem aos meios de produção, etc. O espaço ocupado pelo negro socialmente pouco foi modificado no período pós-abolicionista e tal declaração estende-se ao tratamento despendido a esse pela comunidade não-negra. (OLIVEIRA, 2012, p. 566).

A declaração a que o autor faz referência diz respeito à declaração dos Direitos Humanos cujos compromissos assumidos ratificam as contribuições sociais, culturais e econômicas de índios e africanos para o processo de nacionalização do Brasil. Ao referir-se aos indígenas, o mesmo autor afirma que:

Historicamente, as comunidades indígenas têm lutado por espaços que lhes são de direito e que foram usurpados pelas populações europeias que para cá vieram. Da mesma forma, foram expulsos de seus territórios e, quando sim, realocados de forma irresponsável por parte dos gestores públicos. A exclusão dos povos negros e indígenas e sua conseqüente marginalização foram políticas de governo, amparadas legalmente. Sendo assim, para ambos os povos, em benefício de todas as etnias, é urgente a tomada de responsabilidades. (OLIVEIRA, 2012, p. 567).

Desse modo, as responsabilidades atribuídas aos profissionais da educação através do processo de efetivação dos textos normativos atuais abrem possibilidades de debates complexos, mas necessários para o ambiente escolar sobre a relevância desses povos historicamente inferiorizados em detrimento de uma cultura hegemônica. Problematizar que negros e indígenas estiveram presentes e atuaram fortemente para os processos históricos, ainda que essa mesma história os tenha colocado como subcategorias sociais, possibilita que sua existência seja reconhecida e valorizada, pois como afirma Fernandes (2005, p. 386):

Precisamos [...] propiciar, por meio do ensino em todos os níveis, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. Só assim estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã e formando cidadãos brasileiros cômicos de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação social.

A partir dessas premissas é possível afirmar que, no Brasil, a definição de documentos que abrem espaços para o debate sobre a cultura, assim como, sobre a história dos africanos, indígenas e afro-brasileiros configura-se como mecanismo de combate junto às lutas dos movimentos sociais, ao racismo e suas mais variadas ramificações dentro do contexto social tido atualmente. Nesse sentido buscamos:

[...] combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas. Por outro lado, o termo reconhecimento implica: desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnicoraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

É com essa perspectiva de reconhecimento da diferença que os currículos das instituições educacionais constituem-se como elementos fundamentais para repensar o ensino, estabelecendo relações entre o conhecimento e as determinações legais. Desse modo, entende-se currículo, como trabalha Lopes e Macedo (2011), como prática de poder, de significação e discursiva seja ele formal, oculto ou vivido. Embora não busque no texto trabalhar com uma definição fechada do que seja currículo, as autoras vão expor as significações e mudanças ocorridas em torno deste ao longo do tempo.

Tais mudanças se iniciam com o processo de industrialização, no qual a escola passa a assumir uma nova responsabilidade, o enfrentamento dos problemas sociais, os quais são gerados pelas mudanças econômicas produzidas por esse processo. Nesse contexto, o currículo é entendido como “um plano formal de atividades/experiências de ensino e aprendizagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21), já segundo as teorizações de Bourdieu e Passeron (1975), a escola é concebida como mecanismo que naturaliza a diferenciação entre a educação dada à classe média e às classes populares, intensificando, assim, a desigualdade na distribuição do capital cultural.

Desse modo, a compreensão de currículo a ser adotada pelas instituições de ensino não deve ser de intensificar essa diferenciação entre classes, mas reconhecer em sua essência que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, Freire (2003, p. 120-121) declara que:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino

índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível.

Dessa forma, a educação não deve apenas transmitir o conhecimento, mas deve atentar para formar sujeitos conscientes da diversidade existente e, por conseguinte, fazer com que estes convivam de forma sadia em sociedade e, principalmente, dentro da escola, construindo a cidadania desses alunos (as) respaldada no saber conviver com o outro.

[...] a necessidade imperiosa da formação de professores no tema Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político pedagógico de qualquer planejamento educacional / escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores (BRASIL, 1997, p. 123).

Dessa maneira, a formação do (a) professor (a) e a compreensão que este tem em relação às suas concepções de diversidade, sua visão no tocante ao processo histórico, bem como a maneira como ele lida com as diferenças dentro e fora da escola são o ponto chave para a mudança desse contexto que se apresenta hoje, na maioria das salas de aula, sejam elas de Ensino Fundamental ou não.

Parafraseando Tardif (2014), o trabalho do (a) professor (a) dentro de sala de aula se dá com indivíduos, embora o mesmo exerça a sua prática em grupo, mas é o indivíduo que aprende, sendo que “eles não possuem as mesmas capacidades pessoais nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa tarefa, entre outras coisas” (TARDIF, 2014, p. 129).

Devemos pensar o ensino e como os (as) professores (as) vêm trabalhando dentro de sala de aula numa perspectiva de possibilitar que as diferenças existentes entre os sujeitos que fazem parte do processo educativo não venham a ser percebidas como um entrave. O ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira deve acontecer para além do dia 20 de novembro, Consciência Negra e o 19 de abril, dia do Índio. Necessitamos mostrar aos discente que os negros não nasceram e nem são descendentes de escravos, assim como nem todo índio vive no meio da floresta, nu, longe da civilização, tão pouco são bárbaros.

Trabalhar nessa perspectiva crítica abre possibilidades para superação do branqueamento dado à sociedade brasileira por meio da hierarquização da raça branca em

detrimento das demais, tendo em vista que a supremacia de uma única raça, a branca, nada mais é do que herança do processo de colonização europeu no país, a qual tem vestígios até hoje.

Mobilizar os saberes que são adquiridos durante o processo de formação enquanto professor (a) é relevante, pois este (a) é o (a) principal mediador (a) entre o conhecimento e os sujeitos diversos que se apresentam dentro do ambiente escolar. É o professor o principal vínculo condutor entre a escola e as diferenças, pois é o trabalho docente que caracteriza e valida a função da escola socialmente. Dessa forma, as diferenças constituem a ação educativa que deve ser notada, identificada, valorizada, revelada.

Trata-se de ampliar a capacidade de assumir e trabalhar com as diferenças, desde a formação inicial até a sua concretização dentro do contexto escolar. Quando se aprofundam essas discussões, compreendemos como o saber é construído de forma heterogênea, sendo a diferença percebida como positiva. Logo, as diferenças de gênero, raça, cor, etnias, religiosas etc. são compreendidas como elementos desencadeadores de novas construções e descobertas dentro de sala de aula.

3.2.1 A cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira sob um olhar interdisciplinar: descolonizando currículos.

No contexto educacional, a ideologia eurocêntrica sempre se fez presente construindo saberes sobre os africanos, seu continente e os indígenas deturpados e, na maioria das vezes, carregados de estereótipos, sobretudo com versões sobre a história fundamentada na visão de um único povo, os europeus, construindo desta forma mitos e falsas compreensões acerca daqueles sujeitos.

Na perspectiva de permitir reflexões ou quem sabe até mudanças no contexto eurocêntrico dominante tanto na sociedade, como nas instituições de ensino, foram sancionadas Leis como a nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008 e, seguidos a elas, outros textos normativos para subsidiar a inserção e o trabalho com a temática no ambiente escolar, por exemplo: em outubro de 2004, o Ministério da Educação publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira.

Tal documento aponta elementos para o desenvolvimento da temática, de modo a favorecer a valorização das culturas e dos povos até então relegados a planos inferiores e à invisibilidade no espaço escolar. As diretrizes ressaltam que os conteúdos relacionados às questões étnicas e raciais devem estar presentes em todo currículo escolar, enfatizando

principalmente as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História. Por isso, tanto o currículo quanto a prática docente devem dialogar com as diversas áreas do conhecimento, enriquecendo e favorecendo a construção de novos saberes na perspectiva de uma educação que contemple toda a nossa diversidade cultural.

Logo, “[...] atentarmos para a interdisciplinaridade nesta proposta é estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques” (BRASIL, 2006, p. 59). Desta forma, o trabalho interdisciplinar é crucial para que o exposto, tanto nas diretrizes como nas orientações curriculares, perpassem todo o currículo escolar, a fim de promover a valorização e reconhecimento de afrodescendentes e indígenas e, sobretudo, a desconstrução do mito da democracia racial. É importante abordar a construção histórica e discursiva do conceito de “raça” para compreender o racismo existente no Brasil. “Raça é [...] uma construção histórica e social [...]” (SCHWARCZ, 2013, p. 35).

Pensar no ensino nesse contexto, tendo como premissa a interdisciplinaridade dentro do campo das relações étnico-raciais, pressupõe ao fazer docente a valorização dessas relações, através não da criação de uma disciplina específica, uma vez que não é essa a proposta das diretrizes, mas que seja produzido o conhecimento a partir da comunicação de uma ou mais áreas do saber, dentro do currículo escolar e que o mesmo abranja elementos que fundamentem a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Nesse contexto, são enfrentados, pelos (as) docentes, limites para a concretização dessa educação para relações étnico-raciais, de modo que tal premissa é afirmada dentro do documento lançado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD criada no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva:

Estamos conscientes dos limites impostos pela natureza do trabalho apresentado, diante do propósito de instaurar na escola, ambiente propício ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade, a história e a cultura negras com a dignidade que lhes é devida. É uma proposta que se apresenta desejosa de diminuir a distância entre o discurso bem intencionado e o que efetivamente se deve e se pode fazer, isto é, entre o discurso e a prática cotidiana. (BRASIL, 2006, p. 56).

Assim, é um trabalho que demanda atitude e mudança de hábitos e inserção de atividades não apenas pontuais no calendário, mas um processo contínuo de discussão no contexto escolar. Anterior às Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais/2004 como mais uma dentre tantas ações implementadas pelo Ministério da Educação

com o intuito de reparar o histórico de injustiças e de promover a inclusão social dentro do sistema educacional.

Esse documento apresenta alguns aspectos normativos sobre a educação para as relações étnico-raciais, enfatizando em seu § 2º que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2004, p. 2). Assim, o parágrafo segundo apresenta o caráter interdisciplinar dado ao tema, de modo que o mesmo deve ser trabalhado articulado com as áreas de conhecimento e não através da criação de mais uma disciplina que aborde especificamente o assunto.

Nesse sentido, para o ensino das questões étnico-raciais será usado como parâmetro o entendimento de Teixeira (2016, p. 26) sobre o (a) professor (a), que em seu cotidiano desenvolve um trabalho articulado entre as áreas do saber: “o professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis, onde o eu convive com o outro sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações”.

Na compreensão de Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é conceituada como terminologia usada para caracterizar a colaboração existente entre várias disciplinas ou entre áreas heterogêneas, mas que, através do processo intenso de trocas, acabam por promover o enriquecimento uma da outra. Corroborando com Alvarenga (2015), a interdisciplinaridade:

Pressupõe uma nova forma de produção do conhecimento voltada aos fenômenos complexos. Em seus pressupostos, busca operar entre as fronteiras disciplinares não somente a partir de trocas teóricas, metodológicas e tecnológicas, mas igualmente criando novas linguagens e instrumentais, além do compromisso de (re) ligar conhecimentos gerados pelo pensamento disciplinar. Suas várias trocas, mais complexas que as pluri, ocorrem entre diferentes áreas do conhecimento, mas permanecem circunscritas ao âmbito do conhecimento considerado científico (ALVARENGA, 2015, p. 63).

Desta forma, pensar a interdisciplinaridade em sala de aula remete ao fazer docente, a proposição de um tema ser trabalhado em consonância com as mais diversas áreas do conhecimento, de modo a compreender e entender as partes que ligam as diferentes áreas do saber, que se unem a fim de superar a fragmentação e a disciplinarização, como aponta Garruti e Santos (2004, p. 188):

No campo científico, a interdisciplinaridade equivale à necessidade de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade. Busca-se estabelecer o sentido de unidade, de um todo na diversidade, mediante uma visão de conjunto, permitindo ao homem tornar significativas as informações desarticuladas que vem recebendo.

Assim, Fazenda (1998) salienta que a interdisciplinaridade não se opõe a disciplinarização, mas que necessita dela para existir, uma vez que a mesma trata da relação que se estabelece com mais de uma área do conhecimento das mais variadas formas, a fim de que haja a construção do saber por meio das teias tecidas, no processo de ensino-aprendizagem, pelas mais diversas disciplinas auxiliando a produção do conhecimento.

Nesse sentido, a construção do conhecimento interdisciplinar parte da premissa de compreender a disciplina não apenas de maneira isolada dentro do currículo ou, ainda, restringi-la apenas a uma área do conhecimento, já que, para Pátaro (2012, p. 46), a interdisciplinaridade surge “[...] como uma alternativa para se pensar a organização do conhecimento, na tentativa de romper com as fronteiras disciplinares [...]”, possibilitando o diálogo entre todos os saberes para o fim de construir um saber novo.

Assim, a proposta de uma atitude interdisciplinar no ensino evidencia que todo saber tem seus limites, de modo que, para superá-los, é importante pensar sobre como toda ciência é complemento uma da outra e não uma arena de conflitos, divergências, mas de convergências para alcançar um mesmo fim, em prol dos mesmos objetivos dentro do processo de ensino.

Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o *diálogo* entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma *atitude*. Nela a colaboração entre diversas disciplinas conduz a uma *“interação”*, a uma *intersubjetividade* como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. (FAZENDA, 2011, p. 70, grifos da autora).

Afirma Morin (2011, p. 38) que “o recorte de disciplinas impossibilita apreender “o que foi tecido junto”, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo”. Assim a interação entre áreas, como afirma Fazenda (2011), é condição essencial para a ocorrência da interdisciplinaridade, além do diálogo necessário a ser traçado nesse processo de intersubjetivação decorrente disso, permitindo, desse modo, a construção de um conhecimento significativo.

Em suas discussões em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2013, p. 80) afirma: “conteúdos são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”, ou seja, para autor o conhecimento ganha significado quando está conectado com a totalidade da realidade a que os discentes estão sujeitos. Ao afirmar tal premissa, encontra-se a ideia de interdisciplinaridade compreendida por ele como a relação a ser estabelecida entre o contexto, a cultura do aluno e o processo de construção do saber, a fim

de oportunizar a sistematização do conhecimento de forma integrada e, sobretudo, tornando-o significativo para o discente.

Numa perspectiva metodológica, é difícil exercitar ou executar o ensino de maneira interdisciplinar, tendo em vista a cultura de produção do conhecimento ao longo dos tempos, fundada na fragmentação e disciplinarização do saber. Faria (2015) discute a interdisciplinaridade, tendo como premissa a construção do saber a partir da percepção de Marx e enfatiza que

A parte não pode ser retirada do todo para ser examinada em separado dele e depois, mecanicamente inserida novamente na análise: os fatos empíricos devem estar integrados na totalidade ou vão permanecer abstratos, superficiais e teoricamente enganadores (FARIA, 2015, p. 93).

Embora existam dificuldades para a efetivação desse diálogo, é com essa atitude interdisciplinar diante do conhecimento que se constroem os saberes articulados com as disciplinas dentro de sala de aula, oportunizando, assim, nas mais variadas áreas, a compreensão e valorização dos diversos povos que formam a nação brasileira, tendo em vista que:

A educação das relações étnico-raciais [...] persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

De acordo com essas compreensões, o desenvolvimento de projetos em torno de temáticas ou conteúdos que abordem as questões étnico-raciais permite o diálogo entre as diferentes áreas, convergências entre as disciplinas, construindo, desta forma, novos conhecimentos acerca da cultura e história africana, afro-brasileira e indígena, oportunizando aos discentes um modelo de educação em que é enfatizada:

[...] a convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, onde gêneros, 'raças', etnias, classes, religiões, sexos, etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico. Por isso, o conceito de educação e de uma pedagogia multicultural está invadindo com muita força o vocabulário dos educadores no século XXI. (MUNANGA, 2010, p. 192).

A postura interdisciplinar do professor frente ao debate das relações étnico-raciais no desenvolvimento de conceitos como os de racismo e preconceito permite ir além do ensino de conteúdos específicos, dentro das áreas de conhecimento. Ela abre a possibilidade para o

respeito ao outro. “O professor encontra no ambiente escolar um campo fértil, não só para o ensino-aprendizagem de habilidades acadêmicas, mas também um espaço de interação mútua que lhe possibilita levar o aluno a crescer, respeitar-se e respeitar os outros” (TEIXEIRA, 2016, p. 30), auxiliando reflexões frente a situações racistas e preconceituosas.

Há uma percepção hegemônica criada por meio do imaginário coletivo em torno da hierarquização de saberes, de povos e culturas a partir da compreensão da existência de uma forma universal fundamentada na existência de um padrão, o qual é estabelecido no interior das relações sociais dentro de um processo de dominação, resultando na segregação de vários sujeitos sendo desprezada a diversidade constituinte da sociedade.

Para que a educação, de fato, permita essas reflexões é necessário o enfrentamento a alguns desafios postos às instituições, a fim de que, verdadeiramente, índios e negros tenham o reconhecimento de suas contribuições na história e cultura do Brasil. Desse modo, o respeito à diversidade cultural estará presente nos ideais defendidos pela escola.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2012, p. 102).

Desse modo, para que a temática esteja presente nos currículos escolares é necessário o processo de descolonização destes por meio da abertura do diálogo sobre as culturas que são silenciadas no contexto educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) enfatizam, ainda, para além da descolonização de currículos, a necessidade de superar:

[...] a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...] contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p. 16).

Ainda vivemos sob as amarras da dominação, as quais tiveram suas primeiras referências no período colonial, exercendo influência nas escolas, tendo vestígios até hoje em

seus mecanismos de organização, gestão e prática docente. Refletindo sobre a colonialidade presente nos currículos a de se pensar no silenciamento dado a temática que envolvem as questões de negros e indígenas ou, ainda, no fato de aspectos relacionados a estes não serem, na maioria das vezes, considerados essenciais para a aprendizagem dos (as) alunos (as).

A proposta em torno da definição por leis que tornassem obrigatório o ensino da cultura, assim como a história de índios, africanos e da cultura afro-brasileira abriu possibilidades para que a escola se tornasse um ambiente de construção de identidades e legitimadora dos grupos que foram reconhecidos como presentes na história do país, considerando o Brasil como um país multicultural e pluriétnico.

Politizar o debate no contexto escolar, tendo como eixo o trabalho docente por meio da mudança de atitude que requer o desenvolvimento da interdisciplinaridade pressupõe, então, posicionar-se politicamente diante da temática possibilitando aos alunos e alunas adquirirem os saberes necessários, bem como a criticidade frente a situações que emergem dentro e fora de sala aula, buscando, dentro desse ambiente de aprendizado, refletir que:

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista (GOMES, 2012, p. 106).

Gomes (2012) chama a atenção para os mecanismos de tensões e relações de poder que perpassam esse espaço em torno da discussão sobre a diversidade. Ainda que faça referência ao povo negro diretamente, esse campo de tensões e de relações de poder também se aplica aos indígenas. Assim, enfatiza a necessidade de mudanças não apenas na prática, mas também nas representações feitas a respeito de índios e negros, bem como a necessidade de questionar o lugar do poder, assim como indagar direitos e privilégios arraigados no sistema político, social e cultural, os quais, muitas vezes, encontram nas instituições de ensino elementos para sua legitimação.

O desenvolvimento de propostas interdisciplinares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais constitui possibilidades, embora não garanta, de abranger e incorporar, no currículo das instituições de ensino, a discussão sem estabelecer a exigência da criação de uma disciplina específica, permitindo o trabalho com a temática e estabelecendo relações com outros conteúdos e habilidades, propiciando a valorização da diversidade cultural e de identidades étnicas afrodescendentes e indígenas nos mais variados níveis da Educação Básica.

O diálogo entre as diversas áreas do conhecimento é fundamental para a formação integral do sujeito. A manutenção do mesmo diante do debate sobre as relações étnico-raciais, dentro do contexto de sala de aula, favorece a disseminação e valorização de etnias que por anos, durante a história da constituição do país, foram relegadas, silenciadas e subalternizadas. Problematicar as situações que ferem a identidade do sujeito ou a si próprio é posicionar-se politicamente diante de situações racistas e discriminatórias.

O necessário e emergente debate sobre esse tema perpassa todo processo de ensino, para que os objetivos postos nos documentos legais sejam, de fato, vivenciados em sala de aula e, sobretudo, correspondam ao que se propõem, isto é, à valorização e fortalecimento da identidade de alunos (as) afrodescendentes, além do reconhecimento da relevância dos povos africanos na constituição da nação brasileira.

Pensar no ensino e no currículo sob a perspectiva interdisciplinar é reconhecer a possibilidade de estabelecer relações entre disciplinas, propondo uma nova forma de construção do conhecimento, tornando-o pertinente e significativo para o (a) discente e oportunizando o debate frente ao enfrentamento das questões relacionadas ao racismo, preconceito e à desconstrução da inferiorização de um grupo étnico em relação a outro.

Kabenguele Munanga em uma entrevista dada a Gonçalves (2013) quando questionado sobre o processo de descolonização dos currículos escolares, afirma que os currículos refletem a história do país por meio de mecanismos de dominação, sobretudo que os currículos como os encontramos nas escolas reproduzem a visão do Estado. Entretanto Munanga crê na necessidade de mudança desse currículo por meio das articulações com a luta social, com os movimentos sociais para que nos currículos sejam incluídas a história e cultura dos oprimidos. O autor Santomé (2009) ao falar sobre as culturas silenciadas afirma que:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiência física e/ou psíquicas; as vozes do terceiro mundo (SANTOMÉ, 2009, p. 161-162).

Nesse contexto, o movimento defendido pelo professor e pesquisador Munanga durante toda a entrevista é a importância da mudança dos currículos, a fim de que estes permitam o

reconhecimento de todas as raízes que fazem e fizeram parte da formação da sociedade brasileira, não com a pretensão de sair de um centro e estabelecer um novo, mas de permitir conhecer outras visões de mundo, de conhecer e reconhecer que a construção do país se deu a partir de um encontro entre diferentes.

O eurocentrismo é tão presente no cotidiano que raramente o percebemos, bem como os modos como este se manifesta nas ações e atitudes. Para autores (as) como Moreira e Candau (2007, p. 31), “elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais”, trazendo para o cotidiano da escola aqueles sujeitos excluídos e silenciados historicamente.

A diversidade presente no ambiente escolar, quando reconhecida e colocada em evidência, permite o respeito ao outro, possibilita a desconstrução de estereótipos. O convite feito a todos (as) que constituem o ambiente escolar é repensar seus currículos, bem como desnaturalizar todas as informações passadas a respeito da cultura e história de índios e negros. O foco do ensino nesse contexto é aproximar o currículo da realidade social, cultural e política dos (as) alunos (as).

O movimento em torno da realização de descolonização dos currículos escolares tem como princípio norteador contribuir para que situações de racismo, preconceito e de falta de respeito com o outro não sejam marcas do cotidiano escolar, desnaturalizando a ocorrência delas. Para que ela ocorra efetivamente nas escolas é necessária a tomada de decisão dos sujeitos que fazem a educação, bem como a afirmação do compromisso com uma educação que respeite a diversidade nela presente.

A descolonização do currículo deve acontecer não apenas nas instituições de Ensino Básico, mas também nas instituições de Ensino Superior, que oferecem curso de formação de professores (as), para que estes (as) em sua prática pedagógica tenham subsídios para trabalhar com as temáticas indígena e africana. O processo formativo, desde o acadêmico até as vivências e experiências, dos (as) professores (as) é de extrema relevância para o atendimento do exposto pelas leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008.

Nesse sentido, esperamos o rompimento desse currículo fundado em bases eurocêntricas, o qual não permite pensar sobre o processo de constituição do país a partir do entendimento da contribuição de várias etnias e grupos. Assim, haverá um movimento em prol da ruptura com a ideologia dominante que, por muito tempo, negou e silenciou as vozes de negros e indígenas.

Nesse contexto, mais do que estar presente no currículo das instituições é relevante problematizar o discurso hegemônico que inferioriza uns em detrimento de outros, bem como os temas que, direta ou indiretamente, estejam relacionados com a inserção no ambiente escolar das discussões sobre povos inferiorizados.

Descolonizar os currículos é deixar de lado o silêncio dado às questões relacionadas a negros e índios, silêncio esse que contribui para a perpetuação de estigmas, estereótipos, preconceitos e disseminação de mitos e falsidades no processo histórico do país. Um desafio lançado à escola e que exige mudanças, sobretudo na forma como compreendemos a maneira como essas relações foram sendo tecidas ao longo da história marcada por submissão e exploração de sujeitos.

Foi dentro das relações entre explorador e explorado, submisso e “soberano”, que se construíram as relações de dominação, de superioridade, bem como uma história folclorizada de índios e negros, de modo a mantê-los invisíveis em suas contribuições para a história e cultura brasileira. Assim, o desafio é posto para a construção de um currículo que apresente em sua vivência, em sua materialidade, o trabalho com a cultura indígena, africana e afro-brasileira.

Para Gomes (2002, p. 39), “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. Apesar da afirmação de Gomes (2002) fazer referência, especificamente, a negros, a mesma cabe à realidade dos índios, pois o olhar que se lança sobre eles, leva à valorização ou a negação de sua identidade dentro dos espaços sociais e educacionais.

A defesa em prol da descolonização do currículo reside no objetivo de trazer para o contexto escolar o diálogo referente às relações étnico-raciais, bem como problematizar a estrutura fundamentada no racismo, na segregação. É necessário trazer no currículo a compreensão da necessidade de celebrar a diversidade cultural e a formação pluriétnica do Brasil. Munanga (2005), na apresentação da obra *Superando o Racismo na Escola*, discute sobre a urgência de mobilizar, a partir do debate, forças na sociedade para combater a segregação e o racismo:

Entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque. Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (MUNANGA, 2005, p. 17-18).

Adotar o compromisso pedagógico com uma educação que respeite e celebre a diversidade, a história e a cultura de negros e indígenas é posicionar-se politicamente frente ao desafio posto para o enfrentamento do preconceito, do racismo, das desigualdades sociais, mostrando aos discentes que é possível transformar o contexto social e a realidade vivida por eles por meio de suas práticas emancipatórias.

Nessa perspectiva, a escola deve estar conectada com a realidade social, tecendo diálogo sobre as culturas silenciadas e excluídas do currículo escolar e gerando reflexões sobre o processo de lutas e resistências estabelecidos por grupos sociais. Assim, o mecanismo de reflexão a ser estabelecido dentro das discussões em sala de aula levará em consideração as diversas culturas e os sujeitos que as produzem.

Agir em prol da descolonização dos currículos escolares requer pensar sobre o trabalho com as datas comemorativas, levando em consideração duas vertentes: a primeira diz respeito à execução de atividades pontuais que abordem a cultura indígena e africana, a fim de que estas não se restrinjam apenas a esses dias e a segunda é o refletir sobre qual a perspectiva adotada pelos (as) docentes na abordagem da temática, pois tais datas não devem refletir os estereótipos e as representações que levam à inferiorização desses sujeitos.

A desconstrução de currículos colonizados é um desafio de todos que constituem a escola e perpassa a capacidade de admitir a diversidade cultural presente na sociedade, revelando no contexto de sala de aula as culturas oprimidas, as quais são esquecidas e silenciadas. A constituição do currículo, portanto, promoverá a valorização do saber construído pelos grupos não hegemônicos.

A não reflexão sobre a vertente em que os conteúdos relacionados ao ensino das culturas indígena e africana culmina no negligenciamento da contribuição desses povos para a formação da sociedade brasileira, tanto em seu aspecto social, como também em aspectos econômicos, políticos, culturais. Opor-se a um currículo colonizado implica o enfrentamento do caráter monocultural homogeneizante presente no ambiente escolar.

Construir novas abordagens para discutir a temática em sala de aula requer compromisso e esforço da equipe escolar em apresentá-la dentro de uma vertente crítica, reflexiva, a fim de proporcionar um debate multicultural a ser expandido para o ambiente social, desconstruindo representações negativas direcionadas a negros e indígenas.

Logo, “se pretendemos abrir espaço na escola para a complexa interpenetração das culturas [...], tanto as manifestações culturais hegemônicas como as subalternizadas precisam integrar o currículo, devendo ser confrontadas e desafiadas” (CANDAU; MOREIRA, 2003, p.

163), pois só assim será possível descolonizar os currículos escolares e, conseqüentemente, transformar a sociedade a partir da educação.

4 DIVERSIDADE CULTURAL: O ENSINO DA CULTURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

O ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira tornou-se obrigatório com a sanção das Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, as quais foram conquistas oriundas da pressão dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro. Como políticas de ação afirmativa, motivo de luta de negros e indígenas, essas leis foram implementadas para que estes grupos étnicos tivessem a sua cultura reconhecida como importante no processo formativo do país, possibilitando desconstruir certos equívocos construídos e disseminados relacionados a negros e indígenas.

Neste último capítulo da dissertação será apresentada a discussão a respeito dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas por pesquisa de campo empreendida em duas escolas na cidade de Caraúbas/RN. A princípio, a pesquisa seria realizada em apenas uma escola, mas tendo em vista a pouca adesão dos/as professores/as optou-se por buscar uma segunda instituição, de modo que a entrevista semiestruturada foi realizada com duas professoras de uma escola municipal e com sete professoras da rede estadual de Caraúbas.

Uma vez coletados os dados, passou-se para o processo de aferição e atribuição de significado a eles. Assim, a interpretação dos dados foi realizada por intermédio da análise de conteúdo de Bardin (2011), na qual foram definidas três grandes categorias: diferenças, prática docente (subcategorias formação, profundidade e reconhecimento) e livro didático, as quais permitiram agrupar as vozes dos sujeitos, possibilitando estabelecer significados e interpretações aos dados.

Nesse sentido, a partir da definição dessas categorias iniciaram-se as discussões na perspectiva de responder aos seguintes objetivos específicos: conhecer a compreensão dos docentes sobre diversidade cultural; identificar como a temática referente à cultura indígena, africana e afro-brasileira é trabalhada pelos/as docentes; analisar o material de apoio ao trabalho com a temática utilizado pelos/as docentes.

Logo, para fundamentar o diálogo aqui estabelecido toma-se como referência: Pabis e Martins (2014), Munanga (1999), Funari e Piñón (2016), Silva e Lanza (2013), Gomes (2003), Woodward (2014), Gusmão (2011), Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), entre outros/as para ajudar a compreender como, passados onze anos das sanções das referidas leis, as instituições de ensino têm trabalhado com as questões indígenas, africanas e afro-brasileira em sala de aula, de modo a oportunizar reflexões frente a situações de preconceito, racismo e segregação social.

4.1 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA: QUEM SÃO OS SUJEITOS COLABORADORES

A *priori* a coleta de dados seria realizada em apenas uma instituição da rede municipal de Caraúbas/RN. Entretanto, houve a necessidade de buscar uma segunda instituição, haja vista a pouca adesão dos/as docentes. Na primeira instituição foi realizada a primeira visita dia 06 de fevereiro de 2019, às 14h00, para conversar com a gestora e uma segunda, no dia 07 de junho de 2019, para apresentar aos docentes a pesquisa e pedir a colaboração deles/as para com a realização do estudo. Na ocasião foi entregue, a um quantitativo de 10 professores/as, o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento- TCLE e dado o prazo de 48 horas para que pudessem ler, refletir e decidir aceitar ou não. Nessa instituição apenas duas professoras participaram da pesquisa, as quais assinaram, de imediato, o TCLE.

Nesse sentido, o critério estabelecido para definir qual a segunda instituição a ser investigada foi pertencer à rede estadual do município que ofertasse do 1º ao 5º ano e a maior dentre as que ofertassem essa modalidade de ensino. No dia 18 de junho de 2019, às 07h30min, foi feito o primeiro contato com a segunda instituição. Na ocasião, a recepção foi feita pela supervisora, que autorizou o contato com os/as docentes do 1º ao 5º ano da escola, o que só foi possível após o recesso escolar que iniciou no dia 19 de junho. Conseguiu-se a contribuição de 9 (nove) professoras. O quadro abaixo apresenta a caracterização do grupo de professoras:

Quadro 1 - Caracterização do Grupo

| |
|---|
| Sujeitos: 9 docentes |
| Sexo: Feminino |
| Faixa etária: de 29 a 56 anos |
| Formação: Pedagogia |
| Titulação: Especialização |
| Tempo na docência: de 5 meses a 33 anos |

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa foi realizada com um grupo de professoras bastante diverso tanto no que diz respeito à faixa etária como ao tempo de serviço na docência, bem como com experiências anteriores ao atual vínculo e instituição de trabalho. A entrevista foi realizada na própria escola em que as docentes desempenham suas atividades em dias diferentes e conforme disponibilidade das mesmas.

As coletas foram realizadas por meio da entrevista, algumas transcritas, de modo que, para aquelas que não tiveram a gravação autorizada pelo colaborador, foi adotado o sistema de escrever a fala dos sujeitos e, ao término, foi realizada a leitura para ajustes do diálogo. Assim, o processo de análise das vozes desses sujeitos foi feito por meio da definição de categorias, estas definidas por meio do diálogo estabelecido com os sujeitos, buscando atender os objetivos propostos para a pesquisa: conhecer a compreensão dos/as docentes sobre diversidade cultural; identificar como a temática referente à cultura indígena, africana e afro-brasileira é trabalhada pelos/as docentes; analisar o material de apoio ao trabalho com a temática utilizado pelos/as docentes.

Logo, a sistemática adotada foi a de confrontar o dito pelos sujeitos com os teóricos estudados, a fim de responder, ainda, as questões norteadoras: como as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras são abordadas em uma escola municipal e estadual em Caraúbas/RN? Qual a visão dos/as docentes sobre a diversidade e as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras? Com isso foi possível dar significado aos dados coletados.

Para agrupar as vozes do diálogo com as professoras, com o intuito de compreender como os/as docentes, em uma escola estadual e municipal de Caraúbas/RN, vêm trabalhando com as culturas indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula, definiu-se um grupo de três categorias, sendo uma delas subdividida em subcategorias. Assim, o processo de problematização das falas dos sujeitos flui ao longo do texto. Abaixo apresenta-se um quadro com as categorias usadas para análise dos discursos:

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|-----------------|---|
| Diferenças | *** |
| Prática Docente | Formação; Profundidade; Reconhecimento. |
| Livro didático | *** |

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria *Diferenças* agrupa o conjunto de falas dos sujeitos referente às suas compreensões sobre a diversidade cultural, uma vez que é estabelecida pelas professoras uma

relação efetiva entre as diferenças, sejam elas entre sujeitos ou entre grupos, e a diversidade cultural, pois acredita-se que a compreensão que se tem a respeito desta reflete-se no fazer docente, quando se trata de demandas ligadas diretamente às questões de variação cultural em grupos e sujeitos.

A segunda categoria estabelecida foi *Prática Docente*. O diálogo aqui estabelecido fundamentou-se nas falas que demonstram a forma como essas professoras têm trabalhado com a cultura indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula. Tal categoria foi subdividida em 3 subcategorias, *Formação*, *Profundidade* e *Reconhecimento*, para que se aprofundassem algumas questões permitindo a reflexão sobre as perspectivas docentes referentes a esse trabalho.

A última categoria, *Livro didático*, agrupa as vozes referentes ao material e à análise feita sobre ele por essas professoras, pois este é o material básico para o ensino e a abordagem da cultura indígena, africana e afro-brasileira usado por elas. Apresenta-se, dentro dessa categoria, um paralelo entre as falas desses sujeitos e a análise feita com relação ao material usado. Assim, as falas dos sujeitos colaboradores serão identificadas da seguinte maneira, conforme quadro abaixo:

Quadro 3- Identificação da fala das entrevistadas

| REFERÊNCIA | SIGNIFICAÇÃO |
|-------------------|---------------------|
| E1 | Entrevistada 01 |
| E2 | Entrevistada 02 |
| E3 | Entrevistada 03 |
| E4 | Entrevistada 04 |
| E5 | Entrevistada 05 |
| E6 | Entrevistada 06 |
| E7 | Entrevistada 07 |
| E8 | Entrevistada 08 |
| E9 | Entrevistada 09 |

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer da dissertação, por meio do trato dado a essas categorias, serão feitas reflexões e problematizações sobre como, já passados mais de 11 anos da sanção das Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, essas questões têm se feito presentes no cotidiano da instituição escolar no Brasil, uma vez que a proposta é dar ao indígena e ao negro o protagonismo que tiveram no processo de formação do país, muito embora o discurso de formação de uma nação tenha invisibilizado esses sujeitos, bem como seus processos de luta e

resistência contra o processo de assimilação cultural imposto a eles, os quais têm reflexos até hoje.

4.2 DIFERENÇA

A discussão aqui diz respeito à compreensão que as professoras investigadas têm sobre a diversidade cultural, pois esse entendimento interfere na prática docente, na forma como as questões relacionadas a essa temática são abordadas no contexto escolar. Nesse sentido, a maneira como essa compreensão é construída acaba por justificar determinadas visões que consideram, ou não, a riqueza e a multiplicidade de cada grupo, cada povo como afirma Pabis e Martins (2014). É a partir da forma como esse processo é produzido que se reafirmam situações de preconceito, discriminação e hierarquização de culturas.

Dentro dessa categoria reflexões foram tecidas acerca da compreensão das professoras colaboradoras no que se refere à diversidade cultural surgindo, nessas falas, o entendimento desta relacionado a diferenças e à variedade existente entre grupos, pessoas, seus modos de vida. Tal variedade se constituiu por meio dos mecanismos de resistência à assimilação cultural imposta no Brasil.

Gusmão (2011, p. 35) afirma que, embora ambas caminhem juntas, não se deve pensar a diversidade como sinônimo de diferença, já que a mesma compreende a diferença como “algo que se produz socialmente, via um sentido simbólico e um sentido histórico, localizado, definido”, pois deve-se considerar nesse processo as relações que são estabelecidas entre os seres humanos, em seus grupos, em suas sociedades que trazem diferenças. Para ela, apenas desta forma é possível contextualizar a diversidade.

Reafirmando o que disse Gusmão, tem-se Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) que vão afirmar a existência de variadas concepções e noções sobre diversidade e diferenças e que, por vezes, são usadas indiscriminadamente, de modo que trabalham com três compreensões:

[...] a primeira trata as diferenças e/ou diversidades como contradições que podem ser apaziguadas, a tolerância seria uma das muitas outras formas de apaziguamento, a repactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo. A segunda vertente, denominada liberal ou neoliberal que usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades; e por fim, a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 91).

Na proposta dessas autoras ao não se estabelecer a diferenciação entre os termos mascara-se o processo de desigualdade social por meio de um discurso de reconhecimento de várias identidades culturais fundamentado pelo princípio da tolerância, o qual, para as autoras, no contexto atual, ainda implica manter intactas as hierarquias hegemônicas.

Procurando no dicionário, este apresenta diferença como um vocábulo de origem latina, *differentia*, que esbanja significações, como se pode ver no Dicionário Aurélio. Porém serão enfatizadas as definições que chamaram atenção e que vão ao encontro da compreensão dada pelas professoras quando o assunto é diversidade cultural. Segundo o Ferreira (2010, p. 714), diferença é definida como:

1. Qualidade de diferente. 2. Falta de semelhança ou igualdade; dessemelhança; dissimilitude [...] 4. Diversidade, disparidade, variedade. [...] 5. Desconformidade. [...] 7. Distinção. 8. [...] Diferença específica. 9. Desproporção; desigualdade.

É possível aferir entre algumas das definições apresentadas pelo dicionário que diferença é um termo que, como afirma Amaral (1998), implica dialogar sobre semelhanças, homogeneidade, normalidade, correspondência a um dado modelo. Assim, pode-se dizer que diferente diz respeito àquilo ou a alguém que não tem correlação com o que é estabelecido como sendo normal, correto. Dentro da perspectiva de estabelecer uma homogeneidade entre as pessoas encontra-se o processo de assimilação cultural desenvolvido, porém fracassado, nos países, como o Brasil, colonizados.

Corroborando com o que a autora Gomes (2003) afirma, a perspectiva da diferença emerge por meio do estabelecimento de comparações a partir de parâmetros como semelhanças e diferenças, pois ao se definir o outro como diferente não se deixa de focar em nosso grupo, nosso povo e história.

As diferenças podem tornar-se um processo em que a disparidade e a desigualdade estão presentes, basta pensar em dois grupos bem distintos, negros e indígenas, a exemplo de Brasil. Sabe-se que, ao longo da história, o estabelecimento dessa diferenciação entre negros, índios e europeus resultou em movimentos cruéis e desumanos de inferiorização e segregação. Para Woodward (2014, p. 50):

A diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como 'outros' ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora [...].

Nesse sentido, o que se espera com a sanção de algumas normativas é que essa diversidade seja reconhecida como relevante e enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem, para a constituição da cultura e da história do país por meio da produção de reflexões sobre a verdade ocultada em muitos dos processos, épocas e momentos que são apresentados pela escola, pela sociedade.

Pensar a diversidade cultural a partir da premissa da diferença é então crer que há incontáveis elementos que tornam diferentes os seres, porém supõe que se tenha a capacidade de reconhecer o outro. Uma das questões norteadoras usadas na entrevista refere-se a qual compreensão se tinha sobre o que é diversidade cultural ou, ainda, o que pensam essas professoras quando se deparam com essa discussão ou com esse termo. Assim, uma das entrevistadas atribui como definição:

“A questão da multiplicidade de cultura que existe, que é realidade nossa e como tal tem que ser trabalhada com os alunos para que conheçam e aceitem seja uma coisa diferente. Eu vejo muito assim, que quando a gente acha que algo é diferente, estranho, a gente tende a excluir, quando é algo comum, que é visto, é falado no dia a dia, a gente tende a incorporar como normal” (E5).

Embora não se aprofunde na discussão, pode-se trazer para o debate que o termo remete a esta professora a variação, a pluralidade cultural presente na nossa realidade, a qual deve ser trabalhada, pois só a partir do “conhecimento” poderiam os/as discentes a encarar de forma natural e “normal” no seu cotidiano.

Outro elemento interessante diz respeito ao sentimento de estranheza citado pela professora quando se está diante do diferente, podendo-se acrescentar a indiferença, a invisibilidade ou até mesmo o preconceito que é lançado quando se apresentam situações que fogem totalmente dos padrões e modelos adotados para se estabelecer as comparações. Nesse sentido, para que o outro seja respeitado e visto em sua diferença, cabe abdicar destes sentimentos, já que:

Efetivamente as diferenças existem e não podem ser negadas. Não se pode negar o evidente. Não se pode camuflar, ou ‘esconder o sol com a peneira’. Vale, no entanto, a analisar as diferenças, decompô-las, afirmando-as como diferenças, como elas se constituem e em que contexto elas se estabelecem. Significa afirmar a diferença sem com isso destruir o outro, nem mesmo destruir-se. O fato é que para afirmar o meu ‘eu’ não preciso necessariamente passar pela negação do outro (ITANI, 1998, p. 128).

O sentimento da negação, do ocultamento do outro por meio da sua diferença remete ainda a uma terceira questão que a professora trouxe para o debate: o processo de exclusão que se tende a fazer quando aspectos, pessoas não correspondem ao sistema de normatividade. Excluir, embora não devesse, é uma característica incorporada dentro da natureza humana por

meio das construções sociais e das relações estabelecidas com o meio social, marcada por embates e luta em busca da autoafirmação enquanto sujeito de direito.

É dentro desse contexto que o debate em torno da diversidade cultural ascende, sobretudo a partir das articulações dos movimentos sociais e das lutas travadas por diversos grupos, trazendo à tona a discussão e reflexão para diversas questões ligadas aos mais variados agrupamentos coletivos na tentativa de oportunizar a esses sujeitos lugar de fala.

Assim, percebe-se como, dentro do discurso de algumas das professoras, a diversidade está relacionada ao processo de miscigenação e mistura de raças, cujas articulações têm ressalvas entre vários pesquisadores que debatem sobre essas questões e sobre a importância de desenvolver reflexões acerca desses processos tão distintos, mas que são relatados por elas como lados de uma mesma moeda. Vejamos a definição dessa entrevistada:

“É essa gama de informações, de heranças, de várias culturas que nós recebemos. O Brasil é um país miscigenado que recebeu ricamente essa cultura de outros países, porque a gente foi colonizado pelos portugueses e recebemos de Portugal e da África, já tínhamos aqui a nossa herança genética e cultural dos índios e que só veio a somar, e aumentar ainda mais essa diversidade. Você veja que a gente está no Rio Grande do Norte, a gente tem uma cultura diferente não só regional, de cidades, mas o país inteiro. Se a gente comparar a nossa realidade com a cultura do Sul, Sudoeste é gritante, é marcante o quanto é diferente. A diversidade cultural é essa mistura étnica, de cultura, de costumes populares, tudo isso” (E6).

Diante da perspectiva apresentada pela entrevistada 06 (E6), a qual apresenta a diversidade como resultado do processo de miscigenação, já que o Brasil foi colonizado, recebeu indivíduos de outros continentes e, conseqüentemente, aqui estiveram sujeitos das mais variadas etnias, pode-se fazer um contraponto com as ideias apresentadas pelo autor Munanga, na obra (1999), onde ele chama atenção para a discussão em torno desse termo, pois não se pode restringi-lo apenas ao seu caráter biológico.

A mestiçagem não pode ser concebida apenas como um fenômeno estritamente biológico, isto é, um fluxo de genes entre populações originalmente diferentes. [...] A noção de mestiçagem, cujo uso é ao mesmo tempo científico e popular, está saturada de ideologia. Por isso, seria importante, antes de qualquer análise, deixar claras as devidas conotações (MUNANGA, 1999, p. 18).

Conotações essas que perpassam pelos seguintes questionamentos: o que é ser negro? o que é ser branco? O que é ser índio? Para o próprio Munanga (1999), essas denominações são percepções herdadas da história de colonização, intimamente ligadas com a compreensão da existência de raça pura, entendimento também questionável, pois será que existe raça pura?, sobretudo se se pensar na afirmação de Lillian Schwartz (2013) de que raça nada mais é do que

uma construção social. Na voz da entrevistada 01, percebe-se que a discussão em torno da diferença de raça também se apresenta:

“Diversidade cultural envolve tudo que diz respeito à cultura, entra o respeito às diferenças, questões de raça, diferenças regionais, diferentes povos, questões. Cita o exemplo das alterações, ao longo do tempo, da organização de família” (E1).

O debate em torno da raça no Brasil surge com a ideia de construção de nacionalidade e de identidade nacional, de modo que para a elite na época a diversidade racial era um problema, já que o pensamento era de branqueamento dessa sociedade e o próprio Munanga (1999) vai afirmar isso em sua obra:

O fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configurava problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação de identidade étnica brasileira (MUNANGA, 1999, p. 51).

Diante desse contexto, as questões relacionadas aos índios também podem ser incorporadas dentro dessa afirmação de Munanga (1999), pois, diferentemente do que diz o mito da democracia racial, as relações entre negros, indígenas e brancos nunca foram amigáveis. Essa ideia em torno da existência de raças é uma construção histórica e, embora inconscientemente, ainda habita em nosso pensamento quando o assunto é diversidade cultural.

Na voz da E1 é possível perceber, ainda, a amplitude de significação dada ao termo diversidade cultural, de modo a ser compreendido a partir de várias vertentes, caráter esse que vai ser bem enfatizado nos estudos de Hanashiro e Carvalho (2005, p. 4):

As definições atuais apresentam um escopo extremamente variado. Os conceitos variam de amplitude: de definições restritas, que enfatizam apenas raça, etnia e gênero, até às extremamente amplas que se referem a todas as diferenças entre as pessoas, isto é, todos os indivíduos são diferentes.

Para essas autoras as próprias pesquisas em torno da definição de uma conceituação para o termo diversidade cultural têm apresentado uma multiplicidade de significados, trazendo ao termo uma grande amplitude de questões que podem estar relacionados a ela. Diante disso, além da ênfase dada pelas entrevistadas a essa amplitude presente no termo, também é enfatizada,

nas vozes de algumas das docentes, a importância do respeito para com essa variedade e diferenças que marcam os sujeitos.

“Vivemos em uma sociedade que é composta pela mistura de várias raças, culturas diferentes. Diversidade é compreender e respeitar para conviver com essa variedade” (E3).

Dentro dos discursos das professoras percebe-se que a entrevistada 03 (E3) aponta para um elemento importante e que faltou durante boa parte da história, o respeito a essa diversidade, pois se esta tivesse sido a atitude para com os que aqui estavam e os que vieram, não se viveria em uma sociedade extremamente preconceituosa, racista, indiferente com as causas de negros e indígenas.

Considerando a cultura como uma produção social que se consolida por meio das relações que se estabelecem socialmente, entende-se que conviver com essa variedade posta na fala da professora implica o não estabelecimento de relações hierárquicas, de subalternidade, de superioridade.

“Diversidade cultural a meu ver é acima de tudo... é você compreender a realidade do outro, a cultura de cada pessoa, cada grupo social tem seu método de viver, história, vive a sua realidade e enquanto professora cabe acima de tudo você respeitar e procurar entender cada etnia, cada grupo, cada realidade, cada costume eu vejo por esse lado acima de tudo” (E7).

Para a E7, o processo de definição da diversidade cultural passa pela compreensão a realidade do outro, talvez seja essa uma característica relevante a ser desenvolvida pelo ser humano, sua capacidade de colocar-se no lugar do outro, a empatia, a fim de que se possa identificar que, ao longo da história, essa diferenciação entre os sujeitos foi produzida por meio dos parâmetros de inclusão e exclusão.

Nesse contexto, o trabalho com a conceituação da diversidade cultural, a partir da categoria diferenças, não é realizado na perspectiva de que essa traga distanciamento entre questões, pessoas, grupos e sujeitos, mantendo-os afastados um do outro, mas que essa diferenciação, tão marcada e acentuada socialmente, não seja reflexo de processos desiguais e preconceituosos. Pensar sobre a diversidade cultural para as entrevistadas 4 e 8 pressupõe respeito:

“A minha visão de diversidade é de respeito, que as pessoas vivem em lugares diferentes, cada povo tem seu costume, que a diversidade é importante para o convívio dos indivíduos em sociedade pelo fato de que as pessoas possam ter contato com outras pessoas que são de costumes e cultura diferentes” (E4).

“Pra mim é compreender as diversas culturas existentes no mundo, cada qual com suas características próprias, respeitando suas tradições, religiões e costumes” (E8).

O convívio com as diferenças é apresentado pela E4 como relevante para a vivência em sociedade, sendo enriquecedoras para essa convivência e requerendo do ser humano respeito, tanto para E4 como para E8, para com essas alteridades. Além disso, faz-se necessário o entendimento de que não existe cultura superior à outra, que esse processo de inferiorização, superiorização, inclusão e exclusão são construções históricas oriundas dos processos de dominação e das relações de poder que as envolvem.

Chama a atenção, ainda, na fala da professora, a expressão “*cada povo tem seu costume*”, como se o processo de construção cultural fosse estático e não dinâmico, carregado de complexidade proveniente das relações que são tecidas entre os sujeitos e, sobretudo, mediadas pelo processo de transformação e significação ao longo dos anos. Para a autora Gusmão (2011, p. 36):

A escola pensa que a cultura seja apenas traços, elementos culturais fixos que não atende aos requisitos da vida social, já que não é compreendida como processo dinâmico, engendrado por relações as mais diversas e, por isso mesmo, contraditórias, complementares, complexas. A cultura envolve as condições objetivas da vida, mas também os sentimentos, emoções e representações que se tem sobre o que é vivido. Assim, o que a cultura diz e o que está em jogo, não são as diferenças, mas a alteridade que constitui nosso mundo. Ou seja, as relações que nos constitui enquanto um nós coletivo.

Afirmado-se essa premissa, é fato que cada povo e grupo têm suas especificidades quando se fala de cultura, porém é necessário entender que a diversidade cultural é resultado de um processo cultural dinâmico que sofre transformações, adaptações e assimilações ao longo do tempo. O próprio sistema neoliberal em que a sociedade está inserida tem dado sustentação a políticas, tanto no que diz respeito à educação, como à cultura, fundadas dentro da ideia de tolerância e igualdade, desconsiderando a diversidade presente no país.

Na obra *A interpretação das Culturas* de Geertz ele afirma que o ser humano é diferente, tendo em vista a infinita variedade de características existentes que permite que não se seja igual. Para ele, a diferença constitui a essência do ser humano, não apenas pelos elementos visíveis, mas também por aspectos de natureza interna. Assim:

A diversidade é entendida, assim, como expressão de pertencimentos vários, constituindo-se na forma de manifestação da diferença. Buscando a relação entre dois termos, podemos concluir: a diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos; diversidade é a manifestação dessa variedade humana (MAIA; CALDEIRA; TOSTA, 2008, p. 15).

Nesse contexto, as instituições de ensino devem ser espaços que privilegiem essa diversidade, essa variedade, sobretudo as diferenças que fazem parte desse contexto e que não

são exclusivas do ambiente escolar. Existe a necessidade de refletir sobre o ensino na perspectiva de que a realidade, o contexto dos sujeitos, estejam presentes no cotidiano escolar.

Dentro das respostas apresentadas ao questionamento que diz respeito ao entendimento sobre diversidade cultural, percebe-se que os sujeitos caminham dentro de um mesmo fluxo das ideias, no que se refere à suas visões, embora, em algum momento de suas falas, abranjam ou restrinjam a algum aspecto em particular. A entrevistada 02 caminha muito similar ao já apresentado, ao evidenciar a sua compreensão de diversidade cultural como: *“De aceitação e respeito aos diferentes modos de viver, às várias culturas, crenças, rituais e conhecimentos. Variedade, as diversas culturas e modos de viver” (E2).*

Ela traz o elemento do respeito a essas diferenças produzidas pelo ser humano nos mais diferentes aspectos, mas a sua fala permite fazer o seguinte questionamento: qual a compreensão dessa professora sobre cultura, já que esta, ao expor sua visão, apresenta cultura como algo a parte dos diferentes modos de viver, crenças, rituais, até mesmo ao conhecimento que é produzido, não os elencando como se fossem parte daquela, mas sim exteriores, muito embora tais elementos estejam fortemente ligados a ela?

Sem sombra de dúvidas, para todas as entrevistadas, para além da produção de diferenças que existe por trás da construção e denominação da diversidade cultural, cabe, no processo, a premissa do respeito tão importante para que, no contexto em que persiste a desigualdade social, o preconceito e o racismo, haja a esperança de um futuro onde esses elementos já não estejam tão presentes.

Vê-se ainda vestígios de ideias fundamentadas numa perspectiva colonizadora como a referência ao processo de mistura de raças, princípio utilizado numa tentativa de embranquecimento no país, a partir do ideal de construção de uma única nação, ideia de unicidade que anulava qualquer possibilidade de pensar num sistema social construído por diferentes sujeitos e etnias dotados de particularidades. Tal ideia deve ser objeto de reflexão quando o assunto é diversidade cultural, quando se pensa sobre as relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, percebe-se que a diversidade cultural é vista pelas professoras como um mecanismo usado pelo ser humano para manifestar a sua variedade nos mais diversos aspectos: modos de vida, conhecimento, crenças, rituais, etnias, costumes entre outras diferenciações que são encontradas tanto entre povos e grupos, como também regionalmente.

Autoras como Maia, Caldeira e Tosta (2008, p. 15), vão afirmar que não existe diversidade sem diferenças, além de enfatizar que “diferença é o que somos, isto é, seres exteriormente e simbolicamente diversos; diversidade é a manifestação dessa variedade

humana”. Assim, as diferenças são inerentes ao ser humano, de modo que são produzidas por meio das relações que se estabelecem entre os sujeitos no convívio social.

Nessa teia em que se busca definir diversidade cultural, deve-se pensar enquanto educadores/as que a manifestação da diferença não está condicionada apenas a elementos visíveis, como a cor da pele, por exemplo, mas perpassa pelo pertencimento a um determinado grupo em suas dimensões culturais, ideológicas e sociais, como as próprias autoras acima afirmam em seu texto.

4.3 PRÁTICA DOCENTE

A categoria *prática docente* surge dentro do contexto da pesquisa com a finalidade de agrupar as vozes, no sentido de favorecer a compreensão de como essas professoras têm discutido, trabalhado com as culturas indígena, africana, e afro-brasileira em sala de aula passados mais de 10 anos da sanção das Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008. Assim, o objetivo em questão é identificar essa forma de trabalho e refletir sobre ela a partir da fala de quem está no cotidiano das escolas.

As reflexões aqui apresentadas dão ciência de que, para a efetivação de uma educação voltada para o ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira, é necessário muito mais do que apenas a sanção de uma lei, já que apenas a sua existência não garante que, na prática no dia a dia no contexto escolar, ela esteja sendo atendida com o rigor e atenção que merece. Todavia, não é intenção aqui produzir um julgamento a respeito do não trabalho ou da forma como é trabalhada. O que se busca é produzir reflexões sobre esses pressupostos e o que está por trás da efetivação ou não desses textos normativos.

O atendimento à demanda de produzir conhecimento a respeito desses povos passa pela mudança do olhar, de práticas, de compreensões, de entendimentos. Incide sobre a maneira como se valoriza esses sujeitos, suas histórias e culturas. É imprescindível a consciência de que não é apenas responsabilidade do/a professor/a, ou da escola o enfrentamento ao preconceito, ao racismo, mas de todos os segmentos em que o sujeito está inserido.

A prática docente é compreendida como a efetivação do seu fazer pedagógico por meio da mobilização de saberes, os quais estão relacionados “com a pessoa e a identidade dela, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2014, p. 11), ou seja, vários são os fatores que podem interferir na maneira como o/a professor/a atua em sala de aula.

Nas entrevistas realizadas percebe-se que, em seu fazer docente, as professoras buscam diversificar os meios utilizados para trabalhar com a temática, tendo em vista que o público de 1º ao 5º ano é de crianças. Por isso, as docentes procuram tornar esse ensino o mais lúdico possível. Embora o elemento mais citado em suas falas seja o uso do livro didático, ao serem questionadas com relação a que outros materiais usam no ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira, elas citam uma grande variedade que vai desde textos literários à exibição de vídeos, documentários.

No roteiro de entrevista buscou-se também observar que elementos já teriam sido enfatizados pelas docentes junto a seus/suas alunos/as em sala de aula e, dentro das 9 entrevistas, ainda que realizadas em instituições diferentes, percebe-se que, mesmo se tratando de duas realidades diferentes, as professoras já abordaram os mesmos elementos. A seguir são citados alguns dos relatos apresentados, muito embora exponham apenas 4 (quatro) vozes, mas elas contemplam as demais.

“Música, dança, comida, jogos” (E1).

“Capoeira, artesanato, comidas, lendas” (E2).

“Comidas (receitas), músicas (instrumentos: tambor), adornos, trabalho de artes visual com sementes, pintura no corpo (simbologia)” (E4).

“Os elementos usados dentro dos temas propostos são: ritmos musicais, costumes, hábitos, crenças, brincadeiras, modos de vida, danças etc... trabalhando contextualizado com os temas propostos do livro didático e também pelas datas comemorativas, projetos e sempre trabalhando de acordo com o ritmo da turma, no aprofundamento dos temas em destaque” (E9).

Observando as falas das professoras, percebe-se que os elementos considerados por elas como pertencentes à cultura desses povos são apenas aqueles cujo acesso e conhecimento acontecem de forma visível, reduzindo-se ao ensino apenas desses itens. No universo de nove professoras, apenas duas delas fazem referência a um elemento que não foi citado pela maioria, por exemplo, o trabalho com as religiões desses sujeitos.

“Religião, vestimentas que embora as vestimentas não desconfigura a questão da cultura, elas se habituaram ao diferente, se apropriaram de outras culturas aqui no Brasil e a comida, a herança, ritos, as músicas tudo isso a gente traz” (E5).

A entrevistada E5 aponta para o trabalho com um aspecto da cultura indígena, africana e afro-brasileira que, segundo alguns autores, ainda é pouco trabalhado e visto, muitas vezes, como “macumba”. O processo de desqualificação das religiões de origem africana e indígena é muito anterior aos dias de hoje. O que se tem atualmente são vestígios oriundos da colonização.

A exemplo pode-se citar o fato de que os índios foram vistos pelos portugueses como pessoas sem religião.

O historiador brasileiro Ronaldo Vainfas definiu esse movimento como ‘deculturação’ (retirada da cultura do índio) e catequese de massas, demonização e aculturação dos campos; nisso residiu o essencial da Reforma Católica em sua ambição mundial. Com esse espírito, padres da igreja chegaram ao continente americano e estabeleceram as primeiras missões catequéticas com seus colégios destinados aos nativos. (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 72)

Dentro desse contexto de chegada dos portugueses, percebe-se na citação de Funari e Piñón (2016) o processo maciço de aculturação dos índios no país, por meio das missões catequéticas iniciadas pelos jesuítas, mostrando, dentro dessa realidade, a compreensão de que, para os estrangeiros, os povos que aqui viviam não passavam de sujeitos sem culto nenhum, impondo-lhes sua religião, doutrinando-os conforme o seu culto. A entrevistada 09, ao fazer referência à religião dos negros, compartilha que estes foram:

“[...] Obrigados a viver em um país onde sua cultura não era respeitada, os mesmos se viram obrigados a se submeterem aos hábitos e adorar outra religião. Os cultos de sua terra Natal até hoje ainda são vistos com preconceito por aqueles que têm enraizada na mente a intolerância plantada pela sua própria cultura. O ensino religioso não aborda de forma tolerante e profunda as crenças africanas, mesmo com quase todos os alunos tendo no mínimo um traço de tais povos. A intolerância com eles está tão intrínseca na sociedade brasileira que os mesmos acabam por terem preconceito com a sua origem. [...]” (E9).

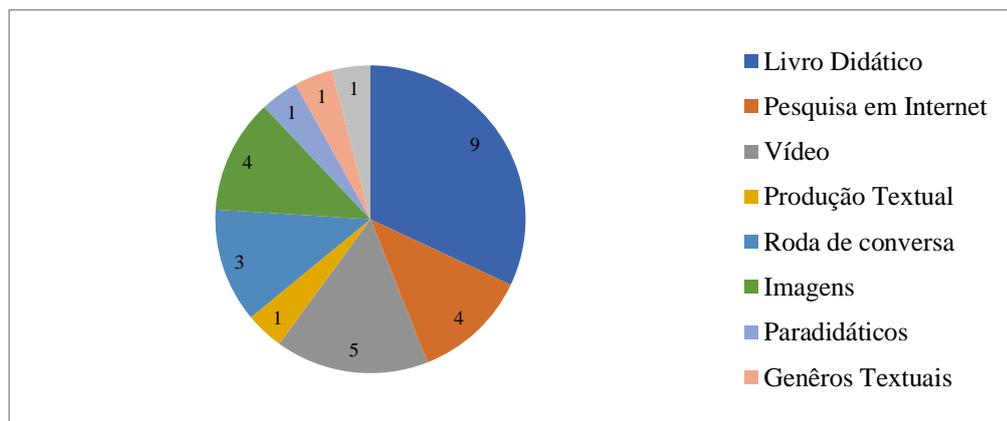
Por meio dessa acepção, a dominação dos portugueses e o estabelecimento da sua religião como dominante inferiorizou o culto religioso africano que “por isso foi associado aos estereótipos como ‘magia negra’, ‘por apresentarem geralmente uma ética que não se baseia na visão dualista do bem e do mal estabelecida pelas religiões cristãs, superstições de gente ignorante, práticas diabólicas etc.’” (SILVA; LANZA, 2013, p. 226), não sendo, na maioria das vezes, visto e, quando é, carrega em si a ideia de ser um problema para o/a professor/a, devido aos estereótipos, preconceito e discriminação.

Outro elemento apresentado pela professora em sua fala diz respeito ao sistema de incorporação desses sujeitos por outras culturas, processo esse que evidentemente não ocorreu de forma pacífica ou ainda porque era o desejo desses sujeitos. Por exemplo, “a assimilação do índio, que se considerava já ter perdido sua cultural original, era vista como a única saída que levaria a uma vida melhor” (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 93). Tanto índios como negros eram motivados, muitas vezes, pelo sentimento de manterem-se vivos e em condições melhores ao contrário dos que lutaram e foram resistência, submetidos a fugir e condenados ao isolamento, a esse sistema de aculturação utilizado desde o período colonial.

O discurso da educadora aponta também para as representações que foram construídas ao longo do tempo com relação a negros e índios, quando diz que as mudanças no modo de se vestir desses povos, ao longo do tempo, não descaracterizam sua cultura, pois a visão de que índio é aquele sujeito que não usa roupas, com o cocar e pinturas no corpo ou dos negros como escravos sujos e maltrapilhos é apenas uma construção perpetuada ao longo do tempo por meio da história que é contada.

Compilando os dados referentes às questões que buscavam identificar os elementos utilizados pelos (as) professores (as) foi possível construir esse gráfico para melhor visualização da diversidade de material utilizado, fato que se justifica por se tratar dos anos iniciais do ensino fundamental, o que exige por parte do/a professor/a uma dinamicidade no uso de recursos, de modo a tornar o ensino dos conteúdos mais atraentes e dinâmicos para as crianças. Observe o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Recursos Utilizados no Ensino da Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que o recurso mais utilizado pelas professoras é o livro didático, especificamente, o livro de história, de modo que os aspectos a serem trabalhados referem-se aos que já se encontram na sequência do livro. Serão discutidas de forma mais aprofundada as questões relacionadas ao livro didático, sobretudo ao adotado pelas professoras.

Na sequência vem o trabalho com a internet, o qual envolve pesquisas dos/as alunos/as com relação ao conteúdo proposto, que resultam em apresentações, produções textuais e aprofundamento das discussões por meio da roda de conversa. O uso de vídeos, por sua vez, diz respeito a filmes, a documentários relacionados ao assunto trabalhado. Já os livros paradidáticos, ainda que citados por poucas professoras, também são considerados como úteis no ensino da temática, além do trabalho com gêneros textuais diversos que auxiliam no fazer pedagógico.

Assim, dentro dessa categoria foram criadas subcategorias com a finalidade de discutir elementos apresentados no discurso das professoras, os quais ajudarão a entender como tem se dado o trabalho com a temática indígena, africana e afro-brasileira, bem como quais os elementos que vêm, de fato, contribuir para a forma como tem sido feito o trabalho, refletindo sobre os desafios postos ao atendimento do ensino da temática numa perspectiva de desconstrução de estereótipos, de ideias colonialistas a respeito desses sujeitos.

4.3.1 Formação

Na tentativa de aprofundar as questões e, sobretudo, de estabelecer uma análise sobre as questões que foram sinalizadas nas falas das professoras consideradas relevantes para o entendimento de como o trabalho docente tem acontecido no intuito de atender a demanda legal estabelecida pelas Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, surge a subcategoria formação, a qual reflete diretamente no sistema de trabalho com a cultura indígena, africana e afro-brasileira ou na ausência dele.

O processo formativo é de extrema relevância para o desempenho das atividades inerentes à profissão docente, a qual deve estar fundamentada na ideia de mediação do processo de ensino-aprendizagem, pautada no compromisso social de formar cidadãos e cidadãs críticos, reflexivos, capazes de possibilitar a transformação em seu meio social. Trabalhado não apenas em seu aspecto inicial, a formação aqui também é considerada como processo contínuo ao longo da carreira dos/as professores/as.

Com os avanços e as transformações que aconteceram e às quais se está sujeito a todo tempo, é exigido das escolas e, conseqüentemente, dos/as professores/as um constante processo de formação, a fim de atender as demandas da contemporaneidade. O trabalho para com a temática da cultura indígena, africana e afro-brasileira exige dos/as profissionais da educação uma formação inicial que compreenderia a aquisição do conhecimento a respeito dessas culturas, tendo em vista o seguinte questionamento: como se ensina o que não se conhece?

Corre-se o risco de, erroneamente, por falta de conhecimento, estar-se trabalhando com esse conteúdo no sentido de reprodução de ideias e representações coloniais e que nada favorecem um ensino comprometido com o respeito à cultura desses povos. Por essa razão, é importante problematizar os mecanismos usados para apagamento e ocultamento da história, da cultura e da luta desses sujeitos ao longo da história, percebendo como a produção do

racismo, do preconceito se enraizou como consequência disto. O autor Coelho (2014) ao falar sobre a Lei nº 10.639 de 2008 afirma que:

[...] para que essa lei se efetive nos currículos das escolas, é imprescindível um empreendimento na formação inicial e continuada de professores, gestores e técnicos em educação, desdobramento que se faz necessário para a superação das indiferenças, injustiças e desqualificação sob as quais comumente são tratados os negros brasileiros, atitude reforçada pela ideologia dominante (COELHO, 2014, p. 114).

Tal ênfase também deve ser estendida aos povos indígenas que, assim como os negros, sofreram e sofrem injustiças e desqualificações reforçadas por padrões dominantes estabelecidos. Segundo afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o processo de formação dos/as professores/as é indispensável “para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos” (BRASIL, 2004, p. 11). Entretanto, dentro dos dados coletados, percebe-se como esse item foi posto como insignificante por parte do sistema de ensino de um modo geral.

As professoras entrevistadas possuem tempos de exercício da docência diferentes, porém apenas três, dentro dos nove relatos, falam de já ter participado de alguma formação que tinha como objetivo orientar o trabalho dos/as professores/as com relação à abordagem dessa temática em sala de aula. Observe o que é dito pela entrevistada 09:

“Durante minha carreira, enquanto profissional recordo ter participado de uma formação com esses temas propostos, a qual nos forneceu subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração e implementação de ações, viabilizando que as diferenças presentes no cotidiano escolar fossem respeitadas e valorizadas enquanto diversidades. Considerando relevante continuar explorando com mais intensidade e com maior diversidade de conteúdos presentes nas diferentes disciplinas do currículo escolar, buscando sempre desenvolvê-lo de forma interdisciplinar, por meio de metodologias diversificadas, inovado e bem direcionado. Não podemos negar a presença do racismo em nossas escolas e agora, mais do que nunca, sabemos que o ambiente escolar, em função da sua diversidade, é um local privilegiado para a promoção das relações étnico-raciais. Cabe a nós, professores, como mediadores, pois temos muito que avançar no âmbito das pesquisas e estudos destes povos para uma melhor compreensão de nossas práticas e assim, relacioná-las aos saberes sistematizados do currículo escolar” (E9).

O ensino, na perspectiva interdisciplinar, é enfatizado pela professora como relevante para o desenvolvimento da temática, de modo que permite que a mesma se faça presente nas mais variadas disciplinas do currículo escolar. Reafirma a importância que o espaço escolar tem no trabalho com as questões étnico-raciais, além de se configurar como um espaço em que o racismo é presente, destacando-se a relevância da figura do/a professor/a como mediador/a

entre os conhecimentos produzidos acerca de índios e negros e o saber sistemático produzido pela escola.

Em contrapartida entre professoras que em algum momento de sua carreira tiveram formação voltada para a temática, encontram-se aquelas que exercem a docência, pós homologação das leis até os dias de hoje, que jamais participaram de formação a respeito das Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008. Seguem algumas das vozes dessas docentes:

“Já, há uns 10 anos atrás, inclusive para as escolas foi enviado uns livros com orientações, porém permaneceram nas estantes não foi posto para debate” (E1).

“Não, nunca” (E5).

“Não, nunca ouvi falar” (E6).

Nesses três breves relatos, percebe-se o quanto desafiador é o trabalho com a temática da cultura indígena, africana e afro-brasileira, pois como o governo espera que a lei se efetive quando o mínimo não foi dado aos/às professores/as? Pode-se, ainda, perguntar: por que as escolas, municípios, estados não oportunizam possibilidades para que o debate aconteça, deixando, assim, silenciada a discussão a respeito desse saber que é importante ser construído em sala de aula? Observe o que outras duas professoras responderam com relação à mesma questão:

“Não. Nunca tive formação. Nós que buscamos atender o trabalho com a temática, estar muito relacionado ao interesse do professor” (E2).

“Como escola não, mas por que trabalhei já com a temática no Ensino Superior” (E4).

A entrevistada 02 traz em seu discurso o fato de que o trabalho com a temática para ser desenvolvido necessita estar diretamente relacionado ao interesse do/a professor/a em realizar algo que esteja em consonância com o atendimento das leis e que, ao falar pelas demais colegas de profissão, deixa claro que buscam atender essa demanda, porém que para isso não lhes foi ofertada formação inicial, contínua ou em serviço, mas que foram suas experiências externas à escola que possibilitaram o conhecimento com relação a essa temática como relata a entrevistada 04.

Diante desse ponto de vista, fica subentendida, na fala dessas professoras, a necessidade de, caso tenham interesse de trabalhar com a temática (vide relato da E5), buscar os meios que possam subsidiar o desenvolvimento do ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira, ou seja, fica a cargo do/a docente autoformar-se para atender uma demanda posta na lei. No entanto, nem todos/as estão dispostos/as a fazer o que é de sua competência para que as Leis nº

10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008 não sejam apenas mais um texto. Para Pimenta (1999), o processo formativo do/a professor/a é duplo:

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, considerando suas experiências nos contextos escolares: e o de formação nas instituições escolares onde atuam (PIMENTA, 1999, p. 30).

Partindo dessa premissa, percebe-se que o processo formativo não se dá apenas a partir da capacidade do/a professor/a de autoformar-se, mas que a formação deve pautar-se na compreensão de que é necessário que isso aconteça em sua instituição de ensino, seja ela ofertada pelo Estado ou não, uma vez que as instituições gozam de autonomia para trazer o debate para a escola, para capacitar seus professores e professoras.

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 17).

Cabe dentro desse contexto refletir sobre como o texto nada mais é que um texto, com um fim em si mesmo. Para isso, basta olhar para as próprias diretrizes, as quais enfatizam em mais de uma passagem a necessidade de formar os/as professores/as para trabalharem com essas questões, muito embora o que se vê na realidade aqui pesquisada é que a maioria das professoras nunca recebeu formação alguma para trabalhar com a temática, e sim que trabalham a partir de suas próprias iniciativas de buscar entender e compreender melhor as questões étnico-raciais para então trabalhá-las em sala de aula. A E8 esclarece:

“Como te falei anteriormente tenho pouco tempo em sala de aula, e ainda não participei de nenhuma formação com esse tema. Tenho embasamento somente do meu ponto de vista adquiridos por valores que aprendi com minha família e de algumas cadeiras que paguei na faculdade. Creio que somos todos iguais, porém cada qual com suas particularidades, que a cor da pele, a religião, a opção sexual não deverão ser empecilhos de ver no outro um grau de inferioridade” (E8).

Em sua fala, a professora enfatiza o papel de sua família em seu processo de formação, na construção dos valores que hoje lhe permitem trabalhar com a temática da diversidade cultural dentro de uma perspectiva de respeito, a partir do princípio de que todos/as são iguais,

sujeitos de particularidades, de modo que não cabe ver essas questões como justificativas para se estabelecer qualquer grau de inferioridade entre sujeitos.

É, ainda, dentro desse contexto de formação de valores pessoais oriundos não apenas das relações entre família, mas também relacionados a outros grupos dos quais se faz parte que é iniciada a construção da visão de respeito a índios, africanos e afro-brasileiros, a qual, com o tempo, tendo em vista o processo de formação intelectual e profissional, estará sujeita à alteração ou não. Tal visão reflete-se significativamente na maneira como o/a docente trabalha, ou não, com os aspectos étnico-raciais.

Dentre as questões que norteavam a entrevista com as professoras, havia três, de forma específica, que tratavam de buscar perceber a visão, o entendimento ou mesmo as representações que essas docentes tinham com relação, especificamente, às culturas indígena, africana e afro-brasileira. De um modo geral, é destacado pelas professoras o quanto esses sujeitos são vítimas de preconceito no Brasil, haja vista o processo histórico do país, além da ênfase dada ao fato de que o que se conhece referente a eles se reduz ao processo de escravidão e colonização, muito embora tenham influenciado significativamente o que se tem hoje no Brasil, sobretudo em termos de cultura.

Considerando essas mesmas questões, são trazidas para reflexão os fragmentos de duas vozes que chamaram a atenção dentro dos relatos das professoras. A primeira é a fala da entrevistada 02, referente à compreensão que a professora tem a respeito da cultura indígena, a qual entende que os índios são um:

“Povo dedicado a terra, a natureza, a simplicidade, característica do índio viver em grupo, o trabalho em equipe, a preocupação com outro. Eles vivem o costume deles, um calendário próprio as suas particularidades” (E2).

O entendimento apresentado pela docente destaca a capacidade dos índios em viver em comunidade, porém a ideia folclorizada do ser índio como um povo dedicado à terra e à natureza, exclui, dentro desse discurso, os índios que deixam suas aldeias em busca de uma formação de Ensino Superior, por exemplo, ou os que decidem viver não em suas comunidades e tribos junto a natureza e a terra.

A partir desse entendimento dado pela professora, encontram-se reflexos do que é afirmado por Funari e Pinón (2016) a respeito do desaparecimento da ancestralidade indígena, os quais creem que entre os principais fatores “esteja a associação do índio com a floresta, com a vida na selva, quase como parte da natureza e, portanto, fora da sociedade nacional brasileira”

(FUNARI; PINÓN, 2016, p. 110). Tal fator apresentado pelos autores explica a não valorização da herança indígena no país.

Outra das entrevistadas, em uma fala muito emocionada, relembra sua história de vida, apresentando o entendimento sobre a cultura africana, afro-brasileira, assim como exposto pelas demais, de que ainda são um povo e, conseqüentemente, tudo ligado a ele, alvo de muito preconceito e racismo, sobretudo quando o fator da cor da pele se sobressai.

“[...] Hoje o afro ele está sendo reconhecido, mas iniciando minha conversa, se tratando de televisão eles só faziam papel de pobreza, de doméstica, de motorista, ocupava os piores cargos na televisão brasileira[...]. É uma luta muito grande do negro hoje, ele lutou muito e ainda luta para ter sua condição de vida social. Nós, eu sou afro (participante se emocionou), a minha luta foi terrível. O afro hoje eu falo da minha pessoa, eu tive de ser doméstica enfrentei vários preconceitos, inclusive a cor na casa que eu morava eu só tinha direito de usar rosa, por que branco, a cor branca, a sandália branca era cor de branco e rosa combinava com negro [...] isso me marcou muito. O negro hoje tem que lutar, tem que estudar e ser o melhor dos melhores, por que a cor da pele reflete muito” (E7).

Embora afirme a mudança ao longo do tempo com relação à maneira como o negro tem sido representado, também deixa claro que essa mudança veio com muita luta e, ainda, aponta para um elemento importante: o estudo. A educação é vista pela entrevistada, assim como foi por muito tempo dentro do movimento negro, como um mecanismo de transformação social. Para a E8, a cultura africana e afro-brasileira:

“[...] tem suas peculiaridades, trouxeram tradições distintas que são usadas pelos brasileiros nas comidas, religião, músicas e danças, porém, são marcados na história pelos maus tratos sofridos naqueles tempos, e situações de discriminação são vivenciadas até hoje por pessoas de comportamentos racistas e preconceituosos. Portanto, para mim somos todos iguais e merecemos o mesmo respeito e oportunidades no meio social. A cor da pele não pode ser parâmetro para definir um ser humano como melhor ou pior do que o outro” (E8).

Na perspectiva apresentada pela docente percebe-se que, muito embora esses sujeitos tenham agregado elementos na formação da cultura brasileira, tendo em vista o processo de construção histórica do país, ainda são sujeitos que enfrentam em seu cotidiano situações de discriminação, preconceito e racismo até os dias atuais. Para a autora Lima (2005, p. 103):

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso.

São visões construídas ao longo da história e que acabam por ocultar o protagonismo desses sujeitos na história e na cultura do país, sobretudo contribuem para reforçar a inferiorização de negros e indígenas na tentativa de apagá-los do cotidiano, colocando-os como sujeitos estranhos. Uma maioria que é silenciada em nome de um padrão, o qual não permite que os diversos grupos, povos troquem experiências entre si, estabelecendo, dessa maneira, um diálogo entre essa variedade.

Nesse sentido, percebe-se que, embora o documento que implementou a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena enfatize a necessidade e a realização de formações para auxiliar no ensino da temática, na realidade pesquisada tal orientação não se aplica, pois poucas foram as docentes que tiveram oportunidade de participar de um momento dessa natureza, além do que tais oportunidades só aconteceram em seus primeiros anos de atuação como docente da Educação Básica.

Vê-se que o próprio Estado atendeu, por um lado, à demanda dos movimentos sociais e desses sujeitos ao garantir a homologação de uma lei que obriga as instituições a trabalhar com a temática, mas por outro não dá subsídios para que os (as) professores (as) efetivem no ensino com discussões sobre as culturas indígena, africana e afro-brasileira, assim como as próprias instituições não abrem espaço, no sentido de dispor de formação para seus/suas professores/as. Nota-se o quanto, embora já passados muitos anos, há resquícios do processo de colonização, sobretudo no que se refere às visões sobre essas culturas.

4.3.2 Profundidade

A subcategoria profundidade emerge do discurso das professoras ao expressarem em suas falas a maneira como tem sido trabalhada a temática das culturas indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula, de modo a ser usada numa perspectiva contrária ao encontrado nas realidades investigadas, pois embora se espere um certo aprofundamento nessa temática, observa-se que, no cotidiano, a predominância gira em torno da superficialidade dessa discussão.

O sistema cultural, assim como todos os elementos ligados a indígenas e africanos sempre foram negados e postos ao esquecimento em nossa sociedade, de modo a não serem discutidos ou enfatizados os processos de lutas e resistências que marcam a história desses sujeitos e de seus descendentes no país. Assim, o papel da escola em trazer para o debate as culturas marginalizadas ao longo da história torna-se ainda mais relevante.

Nesse contexto, a responsabilidade de discutir as questões de indígenas e africanos em sala de aula deve ser uma tarefa de natureza coletiva na escola e não apenas demandada por alguns/algumas dos/as professores/as em uma determinada instituição, pois todos/as devem envolver-se e tomar para si o compromisso de trabalhar essas questões, a fim de que se possa contribuir para que situações que envolvam racismo, preconceito e discriminação sejam amenizadas.

O ensino das questões relacionadas a indígenas e africanos abre possibilidades para que a história seja revisitada, a fim de que se possam tecer reflexões a respeito de certos mitos e ideias construídas sobre esses sujeitos e enraizados no imaginário social, que resultam, na maioria das vezes, em situações de racismo e preconceito. Desconstruir entendimentos de que são selvagens, bárbaros, incivilizados, preguiçosos é elemento importante nesse processo de revisão.

No contexto das realidades objeto da investigação, nota-se que para o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira não existe, em nenhuma das instituições, material específico para abordagem da temática, estando o trabalho muito ligado ao que é apresentado pelo livro didático utilizado, de modo que na fala das docentes entrevistadas vê-se que esse ensino acontece de maneira superficial, sem aprofundamento nas temáticas e conteúdos referentes a esses sujeitos. Ao se referir à sanção das Leis nº 10.369 de 2003 e nº 11.645 de 2008, uma das docentes revela que:

“A partir dela se deu a abertura maior para trabalhar a temática, por meio de um conhecimento mais específico, embora seja trabalhada de forma superficial. Anterior a ela o trabalho era resumido a datas comemorativas” (E3).

A professora deixa claro em seu discurso que, com a sanção dessas leis é que foi possível uma maior demanda de trabalho com a temática, muito embora esse ensino ainda aconteça de maneira superficial, sem o devido aprofundamento das questões, assim como chama a atenção o fato de que as questões relacionadas a africanos e indígenas, anteriormente às leis, eram demandas em dias específicos, nas datas comemorativas. Em outra fala a docente afirma:

“Eu acho que ainda é uma coisa muito superficial, por que assim vem no livro didático, mas eu acho que a gente, ainda, peca em se ater só ao que o livro propõe, não vai muito além. As leis existem, mas se você não procurar implementar. Um ganho já está ali no currículo, no livro enquanto professores a gente tem que ir além. Eu também volto à mesma reflexão que eu fiz a questão da cultura indígena, ainda sabemos muito pouco, não sei se cabe trazer alguém que tenha fala que tenha voz da própria cultura para repassar” (E05).

Vê-se que a docente é enfática ao destacar que a lei por si só não se materializa, que é necessária uma tomada de decisão por parte do/a professor/a em querer abordar as temáticas indígena, africana e afro-brasileira de maneira aprofundada, de modo a não se prender apenas ao que é posto no livro de didático, uma vez que este, em sua essência, apresenta recortes dos conteúdos. Logo, acaba-se por incorrer no erro de abordar a temática a partir de aspectos restritos, limitando-se ao que é apresentado pelo livro didático.

A entrevistada também reconhece a limitação existente no que diz respeito ao conhecimento referente a essas questões, deixando transparecer que essa falta de saber também se reflete na maneira como ela, enquanto docente, as trabalha. Por outro lado, vislumbra a possibilidade de usar uma estratégia, a qual, se efetivada, mostra-se riquíssima: o contato, o diálogo com os sujeitos que vivenciam essas culturas.

“ A cultura africana e afro-brasileira deve ser mais trabalhada, por que é parte de nossa formação enquanto sociedade, já é trabalhada em nossas escolas, mas muito superficial, pois a cultura africana e afro-brasileira influencia nossa cultura e faz parte da nossa história ” (E4).

Nesse contexto, indaga-se como é possível que se discursse sobre a importância e a necessidade de que as culturas africana e afro-brasileira sejam mais trabalhadas, mas, na prática, mostrar-se preso às demandas apresentadas pelo livro didático. O que impede que ela seja mais trabalhada? A falta de debate dentro da própria instituição? A lacuna existente na formação dos (as) professores (as) no assunto? Ou ainda, não existe abertura por parte do/a docente em se dispor a abordar a temática em sala de aula?

Essas questões surgem a partir do diálogo estabelecido com as professoras sobre o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula, de modo que refletir sobre elas implica estar ciente de que mais de uma resposta ou fatores podem estar ligados a elas dentro do contexto de estudo, já que trabalhar com essa temática implica um esforço coletivo, que envolva todos os sujeitos da escola, uma vez que o ensino não se limita a professor/a e aluno/a.

No discurso de outra professora da primeira instituição em que foram realizadas entrevistas, ela revela que o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira, muito embora exista a lei, ainda está direcionado para discussão do tema dentro das datas:

“Um trabalho voltado para datas comemorativas, ou algum projeto que buscamos resgatar aspectos dessas culturas” (E1).

Na fala da professora vê-se que, além dos trabalhos em datas comemorativas, o ensino das questões étnico-raciais acontece quando é desenvolvido algum projeto dentro da escola, o qual tenha como objetivo o resgate dessas culturas no ambiente escolar. Nesse contexto, embora não se possa generalizar tal prática, estendendo-a aos/às demais professores/as das instituições, já que não se conhece o olhar deles/as a respeito desse ensino, a prática da professora em questão está limitada a discutir o tema em momentos pontuais.

Nessa perspectiva, avista-se que, no contexto real das escolas objeto de estudo, a sistemática do trabalho acontece pontualmente, atendo-se a datas comemorativas e à sequência didática presente no livro adotado, além da ausência do debate entre os/as profissionais das instituições, bem como de processos formativos que contribuam para que a temática seja trabalhada de maneira mais contínua.

Em contrapartida, a docente da segunda instituição onde foram realizadas entrevistas acredita que, com a sanção das Leis nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, houve melhorias no que diz respeito ao ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira dentro das instituições, de modo que a mesma acredita ter havido um despertar nos profissionais de um modo geral para esse ensino.

“Melhorou bastante e despertou os profissionais da educação para o ensino não apenas como data comemorativa, mas como parte da nossa história a ser trabalhada com mais esmero” (E4).

Para a docente, com as leis foi possível o despertar dos/as profissionais da educação para que o ensino das questões étnico-raciais acontecesse não apenas em datas comemorativas e não se reduzissem apenas a elas. Já em outros relatos percebe-se que esse despertar não aconteceu em todos/as os/as profissionais, de modo que compreender essas culturas como integrantes do processo da história do país requer em contrapartida que esse ensino seja realizado com cuidado como esclarece a entrevistada.

Cuidado esse que passa pela construção do entendimento de que é preciso desconstruir algumas ideias enraizadas no imaginário coletivo a respeito das culturas indígena, africana e afro-brasileira, rompendo assim com o caráter monocultural, ainda presente no contexto escolar, ciente de que os processos de hierarquização e homogeneização cultural que se veem socialmente são construções históricas e sociais. Assim, requer mudança na prática docente:

[...] no sentido de exercitar uma postura ética poderá apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito, na desigualdade, na discriminação e no racismo. A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios

preconceitos, tornem-se dispostas a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação. 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 (CANDAUI, 2008, p. 83, grifos da autora).

Desta forma, o que se espera dentro do contexto das relações étnico-raciais é que a educação contribua para que jovens, adolescentes e crianças sejam questionadores/as e reflitam sobre suas próprias ações no enfrentamento de seus próprios preconceitos, sendo relevante, nesse contexto, construir a compreensão de que as desigualdades sociais foram construídas a partir das diferenças estabelecidas por meio do não atendimento a um padrão imposto pela elite dominante.

Em outras palavras, o objetivo do ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira está intimamente ligado ao combate ao racismo, preconceito e discriminação, dos quais índios e negros, desde o início da história, foram vítimas. Nessa direção, a prerrogativa que deve estar presente na sistemática de trabalho com as relações étnico-raciais é oportunizar a desnaturalização dos estereótipos criados e enraizados em torno desses sujeitos.

4.3.3 Reconhecimento

Leis como a nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, bem como todos os textos que surgiram após a sanção delas, foram compreendidos como políticas de reconhecimento dentro de uma perspectiva de reparar, de alguma forma, os danos sofridos ao longo da história por indígenas e negros, mas também com o objetivo de favorecer o enfrentamento das situações de racismo e preconceitos para com esses sujeitos.

Reconhecimento aos negros e indígenas pressupõe compreendê-los em suas diferenças, ciente de que o Brasil é um país cuja diversidade é característica eminente. É dizer não ao processo de superiorização dos brancos, bem como a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação fundada em um padrão que desconsidera todo e qualquer sujeito que não o atenda.

O feio – e cruel, neste caso – é apagar do nosso passado comum as muitas histórias não contadas em nome da construção de uma tal de ‘identidade nacional’, erguida sobre a reação da população ao constatar as dificuldades de não estar devidamente enquadrada aos padrões estabelecidos pelos mandatários do país. As populações, de certa forma, reagiram na medida de seus próprios interesses e reorganizaram-se. Mas não abriram mão completamente de suas histórias (RODRIGUES, 2012, p. 132).

Foi sob esse contexto que índios e negros viram suas vidas serem esquecidas e menosprezadas diante da construção de uma identidade nacional, da qual eles foram totalmente excluídos. A proposta de que na escola sejam trabalhadas as questões que envolvam indígenas e o povo negro objetiva que essas histórias sejam resgatadas e suas vozes ouvidas.

Estar atento às demandas de desigualdades étnico-raciais e refletir sobre elas é extremamente importante no ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira, pois mediante esses questionamentos e reflexões é que será possível compreender e valorizar as especificidades desses grupos sociais que constituem a diversidade que forma e formou o país, suas lutas e suas resistências ao sistema de imposição de costumes, de religião, da linguagem, a inferiorização dada pela cor da pele.

Segundo Ferreira (2010), reconhecimento está relacionado ao ato ou efeito de reconhecer. Já para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados sem virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

Embora fale, especificamente, dos negros, reconhecer, valorizar e respeitar também se faz necessário aos povos indígenas, uma vez que tiveram muito de sua cultura e de seus povos dizimados com a chegada dos portugueses, de modo que foram sujeitos folclorizados a quem destinaram vários estereótipos, os quais foram passando ano após ano, criando raízes no imaginário coletivo.

No roteiro da entrevista usado com as professoras, uma das perguntas se referia a qual perspectiva, abordagem essas professoras usam para trabalhar quando se trata das culturas indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula. Na maioria das falas, percebe-se que muito embora o ensino esteja totalmente vinculado às temáticas e à sequência apresentada pelo livro didático de História, quando se tratam dessas questões tem-se buscado desenvolver um ensino que oportunize aos/às alunos/as reconhecer esses sujeitos como protagonistas da história do Brasil.

“Abordagem simples, clara e objetiva tentando mostrar às crianças a importância indígena, africana e afro-brasileira para nossa formação intelectual, cultural, social, enfatizando o respeito, a conscientização, a valorização de outras culturas” (E4).

Diante dessa premissa, percebe-se que existe por parte da entrevistada 04, no desenvolvimento do ensino da temática, uma demanda de estabelecer com seus/suas alunos/as o diálogo em torno da ideia de que esses sujeitos participaram ativamente do processo formativo do país em vários aspectos, de modo que os/as discentes são estimulados/as a desenvolver o respeito e a valorização de outras culturas. Para Munanga (2015):

No plano político, o reconhecimento da diversidade cultural conduz à proteção das culturas minoradas, por exemplo, as culturas indígenas da Amazônia e de outras partes do continente americano, que estão em destruição, seja pelas invasões de seus territórios, seja ainda pela criação de reservas onde se acelera a decomposição das sociedades e dos indivíduos. Nos países da diáspora africana se coloca a mesma questão política do reconhecimento da identidade dos afrodescendentes (MUNANGA, 2015, p. 21).

Assim, para o autor Munanga (2015), a premissa do reconhecimento passa pelo sentimento de proteção a esses sujeitos marginalizados ao longo da história, em contrapartida ao que é posto pelo sistema neoliberal que se fundamenta na divisão de classe, na desigualdade social e numa cultura homogeneizante. Para a entrevistada 05, seu ensino é norteado pelo princípio de que, a partir do momento em que se conhece as culturas indígena, africana e afro-brasileira, tende-se a respeitá-las.

“Minha perspectiva é de conhecer para respeitar. Sempre na questão do respeito né... E como eu já reconheci que sei pouco, mas o que a gente sabe tem que ser respeitado não é por que é diferente do nosso que a gente vai causar estranheza não. Como eles são menores a gente estuda a questão dos costumes, estuda a moradia compara com a nossa o que tem de semelhante com a nossa, a questão da aceitação das religiões, a própria língua dos indígenas, da vinda do povo negro para o Brasil, como foi que ocorreu, a reflexão em cima disso, não só a história, mas a reflexão em cima disso. As consequências hoje. É dessa forma!” (E5).

Para a autora Gomes (2008, p. 87), “mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro deve promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura”, de modo a corroborar com a professora E5, a qual afirma que além do respeito, também é necessário refletir sobre as questões que estão por trás dos processos contados na história, não apenas reproduzi-la, mas que juntos seja possível construir e desenvolver reflexões que permitirão desenvolver atitudes de combate ao preconceito, ao racismo, ao ocultamento desses sujeitos. Assim, diante desse contexto, a escola possui papel importante dentro da perspectiva de construir reflexões que permitam combater o preconceito e a invisibilidade de negros e índios, pois:

Mesmo limitada, a escola foi importante, tornando historicamente significativo o fato de ter, por muito tempo, excluído a figura do índio da representação do país, da sua língua, história e ambiente, quando não o apresentou, de forma oblíqua, como atraso bárbaro a ser superado. Quando, finalmente, a figura do índio foi incorporada, manteve em grande parte o caráter exótico e externo à sociedade brasileira, tomada por uma unidade relativamente homogênea. Apenas nos últimos anos é que houve a inclusão da pluralidade como um valor positivo e o consequente reconhecimento dos indígenas como parte importante da nossa sociedade e sua cultura como significativa na conformação da nacionalidade brasileira (FUNARI; PIÑÓN, 2016, p. 115).

Tal reconhecimento acontece, como esclarece Funari e Piñon (2016), em meio às contradições, com políticas escolares que primam pela pluralidade, que falam sobre a diversidade, mas que mantêm ações de exclusão, bem como esquemas de classificação em que os índios são apresentados como os ‘outros’, sendo perceptíveis nas representações que os/as alunos/as fazem com relação a esses sujeitos.

Nesse contexto, o que se espera a partir do ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira é que índios e negros sejam reconhecidos, compreendidos como sujeitos de direitos, os quais por anos foram negados, além de suas vidas e protagonismo usurpados em nome do branqueamento da sociedade brasileira, fundado nos ideais e na compreensão da civilização europeia como modelo de desenvolvimento a ser seguido.

É claro que as Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008 por si sós não cessarão com a desigualdade social e tão pouco com o racismo e o preconceito, mas a partir delas foi possível trazer, muito embora ainda não seja como se espera, reflexões sobre o sistema de injustiças presente em vários aspectos dentro da coletividade e da complexidade existente nas relações tecidas em sociedade.

Dentro dos dados coletados, aferiu-se ainda como o debate sobre essas questões não é unânime e como dentro de uma mesma instituição é possível observar perspectivas diferentes de ensino. Por exemplo, enquanto para umas o trabalho com a temática tem uma “constância”, há docentes que ainda limitam o ensino da temática às datas comemorativas, muito embora reconheçam em seu discurso a necessidade de resgatar e de se trabalhar com essa demanda em sala de aula.

Esse distanciamento traz preocupação, posto que a prática deveria estar permeada pelo que é dito no discurso, pois não se contribui para a transformação da sociedade apenas revolucionando o discurso. Deve-se viver o julgado pertinente, pois do contrário estar-se-á apenas reproduzindo ações, atitudes hegemônicas e, conseqüentemente, fazendo o oposto, perpetuando o esquecimento e o apagamento desses sujeitos e não possibilitando o reconhecimento e valorização dessas culturas.

Assim, trabalhar com as culturas indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula exige do docente a tomada de decisão, bem como o compromisso em desconstruir ideias, imagens negativas e estereótipos produzidos ao longo do tempo. Repensar a prática docente se faz necessário para que o trabalho com as questões étnico-raciais atinja o proposto em suas normativas e, sobretudo para que os alunos e alunas se tornem sujeitos multiplicadores/as do respeito, da valorização e do reconhecimento da riqueza étnica e cultural que se tem a nível de Brasil.

4.4 LIVRO DIDÁTICO

A categoria *Livro Didático* surge dentro dos diálogos estabelecidos com as docentes, a qual se apresenta como elemento primário e mais utilizado por elas como norteador do ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira, ficando sob a responsabilidade desse instrumento ser o guia a ser seguido para discutir tal temática, de modo que, nos relatos das entrevistadas, as questões a serem trabalhadas em sala de aula relacionadas a esse tema são definidas por ele.

Se se estivesse em busca de uma justificativa para ser o livro didático o instrumento mais listado pelas entrevistadas, talvez uma delas girasse em torno do fato de o livro didático ser um material de fácil acesso para os/as alunos/as na maioria das instituições de ensino. Entretanto, na contemporaneidade, com o desenvolvimento tecnológico, o/a professor/a é desafiado/a a mediar o processo educativo dentro do universo de vários mecanismos que apresentam informações, os quais os/as alunos/as têm acesso, na maioria das vezes, em fração de segundos, de modo que não cabe ser o livro a única fonte de informação.

Para Verceze e Silvino (2008, p. 90), “o ideal é que o professor veja o livro didático apenas como uma das ferramentas entre tantas outras capazes de lhes propiciar condições de ministrar um ensino de qualidade”. No Brasil existe, desde 1938, a instituição de uma política de controle e distribuição de livro didático no país, por meio do Decreto nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, o qual constituiu uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), sendo posteriormente criado o Plano Nacional do Livro Didático- PNLD (1985).

Com a criação do PNLD passou a existir uma constância de avaliação dos livros didáticos com o objetivo de adquirir livros com qualidade para o ensino em todo o país. Romanatto (2004), por exemplo, em seu texto, problematiza qual qualidade é avaliada nos livros, sobretudo quando se pensa nos recortes feitos nos conteúdos ou, ainda, em quem os

produz, já que muitos daqueles/as que participam efetivamente da elaboração nunca estiveram ou têm a vivência no chão da escola.

A coleta para a pesquisa se deu em duas instituições diferentes, porém, a análise a ser realizada acerca dos livros didáticos compreende apenas o utilizado pela instituição de maior número de professoras entrevistadas, uma vez que, na primeira escola objeto da pesquisa, não se conseguiu, junto à direção e ao sistema de biblioteca escolar, os livros utilizados pelas professoras do 2º e do 3º ano que participaram da pesquisa.

Nesse contexto, as considerações a serem tecidas sobre o material didático versarão sobre os livros de História de 1º ao 5º ano, da coleção Ápis escola, publicados pela Editora Ática, em 2017, de autoria de Anna Maria Charlier, formada em História pela Universidade de São Paulo – USP, e Maria Elena Simielli, formada em Geografia também pela Universidade de São Paulo – USP, ambas com experiência na educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio tanto de escolas particulares como públicas.

Figura 1 - Coleção dos Livros de História.



Fonte: (CHARLIER; SIMIELLI, 2017)

A coleção Ápis Escola de História foi aprovada no PNLD de 2019 e, dentre os livros analisados pelos/as docentes da escola, foram os escolhidos para trabalhar com essa área do conhecimento. Assim, serão tecidas reflexões sobre essa coleção em paralelo com as vozes das professoras ao fazer comentários sobre eles. A coletânea está estruturada em unidades, as quais são divididas em capítulos, sendo estes iniciados sempre por meio de questionamentos.

As autoras organizaram cada capítulo dividindo-os em subseções: “Tecendo Saberes” que tem como objetivo relacionar o assunto discutido anteriormente com outras disciplinas; “De olho na imagem”, onde é feito o uso de imagens para leitura e interpretação; “O que estudamos”, na qual é feita uma revisão do conteúdo trabalhado na unidade e nos capítulos e

apresentadas sugestões de materiais para aprofundamento do discutido em sala de aula e ao final do livro estão relacionadas propostas de projetos para serem realizados com a turma.

Quadro 4 - Distribuição das temáticas/capítulos sobre questões de negros e indígenas

| LIVROS | CAPÍTULOS | ASPECTOS APRESENTADOS |
|-------------------------------------|--|--|
| 1º Ano (2 Unidades, 4 Capítulos) | Capítulo 3: A boa convivência Capítulo 4: Criança gosta de brincar - Jogos e brincadeiras | A convivência com a diversidade; Jogos e brincadeiras da infância. |
| 2º Ano (4 Unidades, 8 Capítulos) | Capítulo 2: Cada criança com sua história; Capítulo 4: Os dias passam; Capítulo 5: As lembranças ficam; Capítulo 7: O trabalho é necessário; | Cada criança tem sua história, a qual não é igual a de ninguém; A forma de contagem do tempo; A contação de história de geração a geração; A execução de atividades diárias em diferentes comunidades. |
| 3º Ano (4 Unidades, 8 Capítulos) | Capítulo 1: É possível viver sozinho?; Capítulo 3: Os primeiros moradores e o Brasil; Capítulo 4: A herança africana; Capítulo 5: Conservar a memória cultural; Capítulo 6: A formação Cultural | A valorização da vida em grupo, em comunidade e as diferenças entre eles; As sociedades indígenas; Ameaça às terras indígenas; A diversidade dos povos do continente africano; Preservação da memória dos grupos por meio da contação de história; Os diferentes grupos e etnias que compõem a cidade em que os alunos vivem. |
| 4º Ano (4 Unidades, 8 Capítulos) | Capítulo 2: Chegar ao Brasil; Capítulo 3: Povos da América e da África; Capítulo 4: Nos caminhos... muitos brasileiros; | Colonização do Brasil e escravidão dos Africanos; Importância de negros e indígenas na formação do Brasil; Processo de ocupação do Brasil e valorização da pluralidade cultural do povo brasileiro.; |
| 5º Ano (4 Unidades, 8 Capítulos) | Capítulo 1: A formação dos primeiros povos Capítulo 2: Povos e Religiões; Capítulo 3: Respeitar quem é diferente; Capítulo 4: Lutar pela cidadania Capítulo 5: O uso da linguagem e a memória; Capítulo 6: A marca do tempo nas sociedades; | A África como berço da humanidade; Diversidade religiosa; Diversidade cultural e modos de vida; Conquista dos direitos no Brasil; A oralidade na preservação das memórias; O ser índio na atualidade; |

Fonte: Elaborado pela autora.

A coleção adotada pela escola é uma coletânea atual, tendo em vista sua recente publicação. Os dois primeiros volumes referentes, especificamente, ao 1º e 2º ano, apresentam poucas seções que dão abertura para se discutir questões específicas sobre índios e negros, de modo que quando a discussão é direcionada para esses sujeitos, ela se encontra no final dos capítulos em um item chamado ‘saiba mais’. Segue o que uma das professoras disse:

“Como eu disse a proposta vem no livro didático, mas como eles são menores procuramos trazer desenhos, filmes, documentários. Por que o interessante era que eles pudessem visitar, conhecer, realmente, como eu disse, principalmente a cultura indígena para eles é uma coisa bem abstrata. [...]. O que eu estou trabalhando é a Ápis (referindo-se ao livro) aborda, agora é uma forma superficial, você tem que procurar aprofundar, na verdade ele introduz” (E5).

Embora esteja sendo apresentando o posicionamento de uma das professoras, do 2º ano, é recorrente na fala das demais que o direcionamento para trabalhar com as culturas indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula é dado pelo livro. É possível, haja vista o relato das docentes, que a temática se faz presente no cotidiano porque o livro adotado pela instituição apresenta e quando não, traz temas genéricos em que podem ser feitos os encaixes. Do contrário, provavelmente essa temática seria abordada, única e exclusivamente, em datas comemorativas.

Diante do exposto pela professora em paralelo com o livro em questão, percebe-se que, nos casos em que não é feita a menção direta a esses sujeitos, fica a critério do/a docente abordar, citar, fazer-lhes referência como pertencentes ao convívio e presentes dentro da diversidade de pessoas que se encontra, além de elevar o nível da discussão de maneira a aprofundá-la, pois o recorte feito das temáticas dá essa abertura para o/a docente.

Logo, se faz necessário problematizar a forma como deve, como é, como vem sendo utilizado o livro em sala, pois isso permite refletir sobre a forma de usá-lo com o objetivo de auxiliar o processo de construção do conhecimento e desconstrução de estigmas e estereótipos criados, relacionados a negros e indígenas.

Paralelo a isso, torna-se fundamental compreender que o livro não deve ser o roteiro a ser seguido para trabalhar com as demandas étnico-raciais, mas que essa discussão se faça presente, independentemente de o livro propô-la ou não, assim como não se deve limitar o trabalho apenas aos aspectos tratados nele para não correr o risco de deixar de apresentar alguma temática. Caso esta não esteja no livro, pois, ao deixar de discuti-la com os/as alunos/as, estar-se-á lhes negando o direito ao conhecimento. De acordo com o Guia de Livros didáticos do PNLD 2014 (BRASIL, 2013, p. 13), para além dessas questões, há relevância de adequação do livro didático ao contexto e ao grupo de alunos/as que se tenha:

Embora o livro didático seja um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem, ele não deve ocupar papel dominante nesse processo. Assim, cabe ao professor manter-se atento para que sua autonomia pedagógica não seja comprometida. Nunca é demais insistir que, apesar de toda a sua importância, o livro didático não é o único suporte do trabalho pedagógico do professor. É sempre desejável buscar complementá-lo, a fim de ampliar as informações e as atividades nele propostas, para contornar deficiências ou, ainda, adequá-lo ao grupo de alunos que o utilizam (BRASIL, 2013, p. 13).

Vê-se, ainda, que, em consonância com essa citação, a professora afirma que, como trabalha com crianças menores, usa de outros artifícios dentro dos temas propostos pelo livro para tornar o ensino lúdico e de melhor compreensão para eles/as. Dentro do processo de ensino é importante suscitar reflexões sobre mecanismos de adaptação a serem criados pelos/as docentes para deixar o conteúdo o mais próximo possível dos/as alunos/as.

Partindo dessa premissa, o que se espera do/a professor/a ao fazer uso do livro é que este seja (re) significado, de modo a expandir o saber superando as limitações presentes, possibilitando, desta forma, a construção do conhecimento significativo que tenha sempre como ponto de partida e chegada o/a discente.

No uso do livro em sala, deve-se considerar a realidade do educando, almejando-se alcançar a alfabetização através de um significado, gerando uma educação emocional, o prazer em estar em sala, em estudar utilizando o livro didático, deve-se pensar em motivar e desafiar a criança ao uso do livro no dia-a-dia escolar, considerando-o como algo que vem para contribuir com o processo educacional (MIRANDA; TRUGILLO, 2014, p. 146).

Nessa conjuntura, o desafio colocado ao/à professor/a diz respeito à construção do conhecimento significativo, contextualizando o livro e desafiando seus alunos e alunas constantemente, sobretudo quando se fala no trabalho com as questões referentes a índios e negros, permitindo aos/às discentes a reflexão sobre a história nunca contada e sobre os mitos em torno desta. Veja a fala de outra professora, desta vez do 1º ano:

“Confesso que, como estou numa salinha de primeiro ano as abordagens sobre esses temas são vistas sempre que possível para uma maior socialização da turma desenvolver neles capacidade de expressar-se e ouvir, valorizar o patrimônio cultural e que possam se interessar por conhecer diferentes formas de expressões culturais, sempre advindos nos temas no livro didático como: respeito às diferenças, a boa convivência, as escolas e suas histórias, tipos de moradias, brincadeiras pelo mundo, entre outros...” (E8).

Observa-se novamente que a centralidade do trabalho reside na sequência apresentada pelo livro, de modo que a professora deixa claro, ao usar o termo ‘sempre que possível’, que o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira não é algo cotidiano, e sim, trabalho totalmente restrito à sequência e às temáticas apresentadas pelo livro. Logo, evidencia-se a importância de se refletir sobre esse processo, o qual tem o livro como definidor do trabalho docente, de modo a construir o entendimento de que o livro é instrumento de apoio e não um guia a ser seguido rigidamente, de maneira a limitar o ensino apenas aos assuntos presentes nele.

A E8 em sua fala deixa transparecer que não existe uma periodicidade com relação ao trabalho com essa temática, e sim, que ela acontece de forma ocasional. Vê-se que, muito embora seja dentro dessa ocasionalidade, a perspectiva de ensino caminha junto com as demais professoras entrevistadas, na busca em trabalhar nos/as alunos/as o respeito diante da diversidade, reconhecendo a existência de várias formas de expressões culturais. Na fala da professora, observa-se que mais uma vez o livro didático é citado como norteador do ensino que abrange as questões étnico-raciais.

A professora faz referência a alguns dos capítulos do livro utilizado para o ensino de história, alguns que até foram citados no quadro IV, onde são apresentados os capítulos e o que é abordado por eles para cada ano. Para o primeiro ano, a discussão é bem generalista, ficando a cargo do/a professor/a falar sobre negros e indígenas. São tratadas de maneira específica, numa espécie de item complementar, as brincadeiras infantis realizadas em comunidades indígenas.

Dentro do processo educativo mediado pelo uso do livro didático como recurso para construção do conhecimento, o/a docente é então testado/a em sua capacidade criativa e articuladora entre o posto no respectivo instrumento e a vivência e o contexto social educativo presenciado no ato de ensinar, sendo a reflexão mecanismo a ser mantido constantemente pelo/a docente para que, de fato, ele/ela faça uso do livro aproximando-o da demanda social, econômica, política, cultural encontrada em sala de aula.

Observando o quadro IV, percebe-se que, à medida que os anos iniciais no Ensino Fundamental vão se aproximando do final, acentuam-se os capítulos do livro que tratam das questões de índios e negros, inclusive com capítulos dedicados exclusivamente a tratar de uma discussão específica relacionada a esses sujeitos. No volume referente ao 3º ano, tem-se a presença de índios e negros em 5 (cinco) capítulos dos 8 (oito) que compõem o exemplar, com assuntos independentes, mas articulados entre si.

Para iniciar a discussão é trabalhado o sentimento de pertencimento dos/as alunos/as, levando em consideração a vivência em comunidade, estabelecendo, em alguns momentos, comparações entre diferentes grupos sociais, de modo a buscar elucidar para os/as discentes que, embora diferentes, a noção que o viver em comunidade é uma característica dos seres humanos, cabendo, portanto, aceitar os indivíduos como eles são. A sistemática de comparações, inclusive, é citada por uma de nossas entrevistadas, quando esta fala sobre o material por ela utilizado e qual a perspectiva abordada pelo mesmo para tratar a temática das culturas indígena, africana e afro-brasileira.

“Ele aborda mais no sentido cultural, da diversidade cultural, faz comparação com a nossa, nas atividades propostas ele sempre traz comparações tanto no que a cultura influencia na nossa, como o que tem comum e diferente” (E5).

De fato, a sistemática adotada, no livro em questão, ao trabalhar com esses sujeitos está dentro da perspectiva de diversidade cultural, das diferenças que existem entre sujeitos, suas comunidades e grupos de pertencimento, cabendo a cada um respeitar essa variedade e conviver de maneira harmônica com as alteridades, pois negros e indígenas participaram ativamente do processo de formação cultural, porém, ao longo da história, tornaram-se alvo de preconceito, racismo em nome de uma superioridade imposta desde o princípio. Se forem comparados o material de hoje com o de alguns anos atrás, é possível observar certa evolução na forma de representação dada a negros e indígenas, de modo a direcionar para um ensino que permite:

[...] Levantar a hipótese de que vivemos a transição de uma sociedade na qual a representação monocultural construída e fixada pelas elites (intelectuais e políticas) está dando lugar a uma representação social que cotidianamente se revela profundamente dinâmica e multicultural (SILVÉRIO, 2010, p. 91).

A partir dessa premissa, vê-se como a proposta de sanção de Leis, como a nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008, foi importante para acender no cenário nacional o debate em torno das questões de negros e indígenas, sobretudo na forma como estes vinham sendo apresentados pelos livros, oportunizando, desta forma reflexões sobre o eurocentrismo presente nos currículos escolares, bem como o caráter monocultural deles.

Ainda no mesmo volume, fala-se, mesmo que de maneira tímida, sobre o Movimento Negro ao citar o fim do preconceito e do racismo, o que leva a pensar de que maneira é possível por fim às situações e ações em que eles estejam presentes, além de refletir se é possível que, diante do contexto social e histórico e da extrema desigualdade social que assola o país, um dia se estabeleça uma sociedade diferente, onde o ódio, o desprezo, a ignorância não sejam tão presentes.

Por sua vez, os indígenas são apresentados em suas especificidades enquanto comunidade, muitas vezes diferentes entre si, com costumes, festas, comidas, ritos e hábitos que variam de uma comunidade para outra. Além disso, ao contrário do que se pensa, o volume mostra que eles não são sujeitos exclusivamente da vida na ‘floresta’, mas também ocupam as cidades, têm acesso à tecnologia, à variedade de sua linguagem e, sobretudo enfatiza como muitas das palavras de origem indígena foram incorporadas e se fazem presentes no Português do Brasil.

Os povos africanos, de forma similar aos indígenas, surgem no livro do 3º ano como sujeitos que participaram ativamente no processo formativo do país, de modo que introduz um pouco sobre a história do continente africano, seus reinos, suas especificidades entre os próprios povos, apresenta a influência deles na música brasileira, como, por exemplo, no samba, canções com o dialeto utilizado por esses sujeitos na África.

O livro propõe várias questões norteadoras para o debate, para a reflexão dos/as alunos/as, de modo que, embora não esteja explicitamente escrito, permite ao/à docente, quando aborda a temática dos quilombos, trabalhar com estes dentro da perspectiva de espaços de resistência e de afirmação da identidade negra e que, assim como aconteceu com os indígenas, passam por um processo de demarcação de terra, de reconhecimento de suas comunidades, sendo esses processos permeados pela luta em busca de igualdade e manutenção de seus direitos.

O que é esperado da educação ao ensinar a história e a cultura de negros e índios é que as crianças compreendam essa variedade que forma o povo brasileiro, o protagonismo que eles tiveram em momentos importantes da história do país e, sobretudo, que há controvérsias a respeito da história contada desde muito cedo, de modo que é responsabilidade de cada um lutar para que o preconceito e o racismo não sejam costumeiros na vida daqueles que diferem dos padrões socioculturais dados pela elite branca. Assim,

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da auto-estima, do auto-conceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade (SILVA, 2005, p. 31).

Nesse contexto, o espaço da escola estará contribuindo para que essas culturas sejam valorizadas, assim como permitindo desconstruir o olhar lançado com estranheza a aspectos próprios das culturas indígenas e africana e, conseqüentemente, produzindo reflexões sobre ações, situações em que o racismo e o preconceito, ainda que velado, possam surgir.

O volume referente ao 4º ano tem três capítulos que trabalham, especificamente, com aspectos de negros e indígenas. O segundo, que tem como título “Chegar ao Brasil”, chama atenção por abranger o processo de chegada dos Portugueses, enfatizando a condição do Brasil como colônia de Portugal e as contribuições deste, em vários aspectos para aquele, de modo que, em apenas um parágrafo do texto, bem timidamente, é feita referência ao processo de imposição de seus aspectos culturais a índios e negros.

Destaca-se, ainda, um segundo texto, “Precisa-se de trabalhadores”, onde, de maneira muito sucinta, fala-se sobre a necessidade portuguesa de mão de obra para os engenhos de açúcar, dando destaque à escravidão, ao comércio de escravos vindos da africana e até à escravidão de indígenas em algumas regiões do país. Acredita-se que o texto poderia ser mais denso, construindo uma discussão em torno desses aspectos, assim como poderia estimular a reflexão deles e não deixar a cargo do/a professor/a favorecer e proporcionar esse momento junto aos alunos e alunas, pois, assim sendo, a subjetividade daquele poderia interferir no trabalho realizado.

Dentro da organização dada ao livro algumas dessas questões estão presentes no capítulo seguinte, “Povos da América e da África”, o qual trata com mais ênfase dos processos de resistência de índios e negros à escravidão, as fugas empreendidas, as condições subalternas em que os povos africanos eram trazidos ao Brasil.

Já que o trabalho das professoras se volta totalmente para a sequência e as temáticas presentes no livro adotado pela escola, o fato dele trazer essas discussões é extremamente relevante, porém não tira das docentes a responsabilidade de ressignificá-las e aprofundá-las com as crianças, de modo a permitir a estas ter a clareza dos fatos ocorridos ao longo da história e que têm reflexos até os dias atuais.

A representação do negro é feita totalmente desvinculada da ideia de que eles nasceram escravos, ou para serem escravos, pois as autoras deixam claro que os negros foram escravizados e trazidos para o Brasil por meio da imposição da força e, timidamente, cita processos de luta que resultaram na assinatura da lei Áurea em 1888. Entretanto, referência nenhuma é feita com relação a dizimação de várias comunidades indígenas.

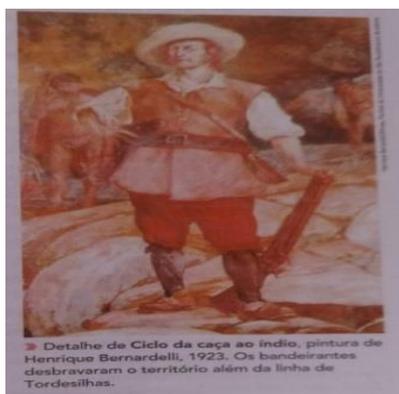
Em sua estrutura textual, percebe-se que há o entendimento no sentido de permitir ao/à leitor/a a desconstrução de alguns mitos relacionados a negros e índios, bem como a desmistificação quanto a estereótipos, mas no capítulo seguinte, “Nos caminhos, muitos brasileiros...”, o qual traz a discussão em torno do processo de ocupação do Brasil, vê-se como, em termos de imagem, o negro ainda é colocado frente aos trabalhos braçais na época e o branco representado com certa altivez. Observe-se essas duas figuras que são apresentadas pelo livro do 4º ano:

Figura 2 - Homem Negro



Fonte: (CHARLIER; SIMIELLI, 2017).

Figura 3 - Homem Branco



Fonte: (CHARLIER; SIMIELLI, 2017).

Desta forma, em duas imagens distintas, percebe-se como o processo de diferenciação dado a negros, índios e europeus é feito a partir de representações por meio de imagens bem distintas: os negros como mão de obra principal na produção de açúcar, enquanto o homem branco é tido como herói, desbravador, ativo mantendo sob seu domínio sobre os povos indígenas. É uma característica das imagens dos séculos XIX e início do século XX em artistas como o alemão Johann Rugendas (1802-1858). No entanto, falta ao livro didático mencionar que se trata de uma representação centrada em uma visão eurocêntrica que desqualifica outros grupos étnicos, considerando-os como seres inferiores.

São também representadas por figuras, as manifestações culturais de índios e negros, ou ainda aquelas que surgiram como ramificações, adaptações delas.

Figura 4 - Manifestações Culturais



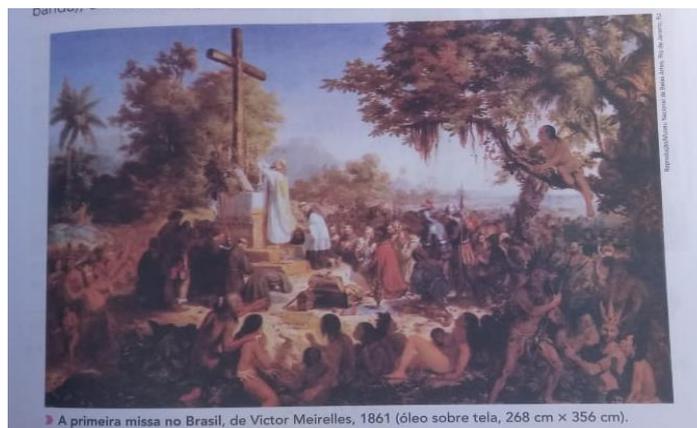
Fonte: (CHARLIER; SIMIELLI, 2017).

Como os livros são para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, destinados a crianças, as autoras fazem bastante uso de imagens durante os capítulos distribuídos ao longo dos livros, certamente como mecanismo para tornar mais compreensíveis e concretas algumas discussões, já que algumas manifestações culturais, por exemplo, não são comuns nessa região ou muitas vezes as escolas não dispõem de recursos para aula de campo que possa oportunizar aos alunos e alunas o contato concreto com essas culturas ou, ainda, é possível que, a depender da perspectiva adotada pela escola, não seja relevante que tais manifestações, expressões culturais sejam conhecidas, debatidas, vistas.

No livro do 5º ano, dos 8 (oito) capítulos que o compõem, 6 (seis) trabalham temáticas com o intuito de atender a Lei nº 11.645 de 2008. O primeiro capítulo, “A formação dos primeiros povos”, traz uma discussão que já tinha se iniciado no 3º e no 4º ano, entretanto de forma mais aprofundada e com novos elementos. Vê-se a discussão referente à África como berço da humanidade, de modo a explicar o processo de migração dos povos nômades e, conseqüentemente, a distribuição desses povos nos continentes e países, bem como os registros deixados por esses sujeitos por meio de pinturas rupestres.

Discute-se também o processo de organização em sociedade, da vida em comunidade, de modo que o sistema de organização dos índios vai ser citado de maneira sintética no item que tem como nome “Saiba mais”, o qual é uma espécie de seção com informações adicionais ao discutido no capítulo. No capítulo 2, “Povos e religiões”, as autoras apresentam a diversidade de religiões existentes no Brasil, citam as religiões de matriz africana como sendo praticadas no Brasil e a importância de respeitar essa diversidade.

Figura 5 - Religião na colônia



Fonte: (CHARLIER; SIMIELLI, 2017).

Acima vê-se a imagem da primeira missa realizada no Brasil. No livro é afirmado que o catolicismo foi trazido para o país pelos Portugueses durante a colonização, de modo que foi realizada por eles a cristianização de índios e negros, os quais tinham manifestações religiosas diferentes. Entretanto, ao longo dessa discussão, não se comenta que esse processo de catequização foi imposto, tendo em vista que, para os portugueses, índios e negros eram desprovidos de religião e viviam em pecado.

Os indígenas passaram por um processo de aculturação, sendo despojados, em um primeiro momento de sua cultura e, depois, vestidos com uma nova cultura, que era dos jesuítas, mas representava a cultura portuguesa no período. Não estamos à procura de vilões ou heróis, mas tão-somente compreendemos os dois lados como culturas diferentes, que foram se transformando pelo contato e convívio. Os jesuítas não foram destruidores de uma cultura, ao menos não de forma consciente, pois acreditavam estar prestando um serviço ao cristianismo e à humanidade, promovendo a salvação das 'almas perdidas' dos silvícolas. (COSTA, 2010, p. 67)

Afirmado essa premissa, percebe-se como tal fato gerou a ideia de superioridade de um povo em detrimento da concepção de inferioridade de outro, por meio da imposição da religião a índios e negros. Por outro lado, também houve processos de resistência com relação a essa forma de imposição, haja vista que essas religiões foram ressignificadas e se mantiveram até os dias atuais, entretanto por muitos anos praticadas às escondidas. Essas questões devem estar presentes no debate em sala de aula, devendo se constituir como objeto de reflexão.

Durante esse capítulo discute-se a intolerância religiosa, além de se propor uma pesquisa direcionada aos orixás, presentes na cultura Ioruba, atividade que permite que os/as alunos/as busquem as informações nos mais variados meios e que o/a professor/a, a partir do coletado por eles/as, por meio da reflexão e criticidade, construa uma discussão interessante no

que diz respeito ao respeito a essas religiões e, sobretudo, estimule o pensamento sobre os mecanismos de censura e mitos criados em torno delas.

Nesse capítulo existe uma grande variedade de imagens referentes às manifestações culturais de diversos povos, entre eles indígenas e negros, as quais são apenas apresentadas, não tecendo ou fomentando nenhuma discussão em torno delas. Apenas na seção “Saiba mais” é que as autoras, de maneira breve, falam sobre esse processo de imposição a índios e negros, mas que ainda assim mantiveram muito de suas tradições.

No terceiro capítulo, “Respeitar quem é diferente”, a proposta é tecer considerações a respeito dos aspectos que diferenciam os povos: língua, comportamento, ideias políticas, religião, alimentação, festas, músicas e ritmos, entre outros aspectos citados pelas autoras, sendo que a diferenciação entre os sujeitos, segundo elas, se dá por meio de suas trajetórias enquanto povo e das relações que estabelecem com os lugares em que vivem.

Na seção “Saiba mais” desse capítulo, discute-se sobre a capoeira, uma luta e manifestação cultural afro-brasileira, evidenciando como ela foi marginalizada por muito tempo e hoje é tida como patrimônio cultural no Brasil, ou seja, apresentam-se duas perspectivas bem diferentes na forma como ela era/é vista, além de mostrar o preconceito direcionado às pessoas que a praticavam quando era proibida no país. Em uma das entrevistas realizadas, uma das professoras fez o seguinte relato quando questionada sobre quais elementos da cultura de negros e índios já haviam sido trabalhados na escola:

“O mais presente... o recente, que é assunto do livro didático, que nós trabalhamos é... eu não consegui trazer, mas minha colega, nós, planejamos juntas e como era o mesmo conteúdo e a mesma temática ela trouxe um grupo de capoeira para a escola e enquanto a capoeira no passado eles apresentavam escondido dos seus senhores, hoje ela é uma arte, é um tipo de ... é música popular, é uma dança, a gente apresentou no palco, na escola pela manhã, recentemente, faz 20 dias, a escola parou, eles foram palco e a escola plateia, foi muito bom, muito aplaudida. Acharam interessante. Instigou até alguns pais para os filhos aprenderem capoeira, não só como defesa pessoal, mas como uma dança popular. O ritmo agradou, como antes era só negro, hoje a capoeira da cidade de Carauíbas não tem só negros, tem brancos também, eles estão aderindo, é o que tenho a dizer de mais recente” (E7).

Diante do exposto percebe-se, embora de forma lenta, a desconstrução da marginalização em torno da capoeira, muito embora se saiba que o preconceito existe e que é real, ainda que se encontre, muitas vezes, velado em nosso cotidiano. Porém, é por meio desse tipo de atividade que a escola permite que estigmas sejam questionados, criticados e, sobretudo, superados.

No quarto capítulo do livro, “Lutar pela cidadania”, no item “Saiba mais”, as autoras novamente discutem sobre a colonização e a escravidão, destacando os mecanismos utilizados pelos negros para fugirem da condição em que viviam no período colonial, por meio das fugas

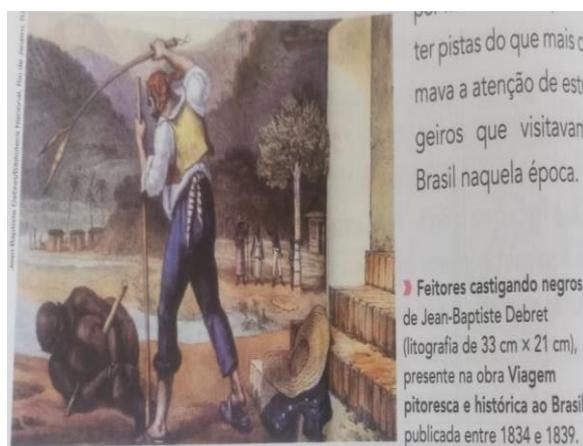
para os quilombos, tratando de forma sucinta os processos de lutas e resistência das pessoas em busca de seus direitos. O ápice do capítulo está na comparação que é feita entre duas pinturas, bem distintas, que representam os negros de diferentes perspectivas:

Figura 6 - Resistência



Fonte: (CHARLIER; SIMIELLI, 2017).

Figura 7 - Castigos



Fonte: (CHARLIER; SIMIELLI, 2017).

Ao apresentar essas figuras, as autoras propõem, por meio de questões, que os/as alunos/as reflitam sobre as duas situações apresentadas, de modo que cada uma mostra o negro sob perspectivas diferentes. Na de Biard (1799-1882), o processo de fuga dos negros para os quilombos como mecanismo de resistência ao sistema escravista e às condições sub-humanas em que viviam e eram tratados. Já a imagem representada por Debret (1768-1848) mostra o oposto, as condições em que estes eram castigados, dominados por meio da violência.

Durante os exercícios propostos a partir da representação dada pelas imagens, vê-se o quanto a discussão em sala de aula pode ser rica partindo dos questionamentos colocados pelas

autoras, pois eles permitem que o/a aluno/a reflita sobre a condição de escravo sob duas vertentes diferentes, enfatizando, sobretudo, como esses processos têm suas marcas até os dias de hoje.

Outros questionamentos também são levantados posteriormente como o período de abolição, os grupos que, de forma organizada, lutaram para que a escravidão chegasse ao fim, bem como esse contexto pós-abolição que, por muito tempo, não mudou em nada a condição dos então libertos, pois para a maioria inserir-se no mercado ou conseguir um emprego não foi fácil, acentuando a exclusão social, a desigualdade.

No capítulo, “O uso da Linguagem e Memória”, dentro da discussão sobre linguagem oral, deu-se destaque à tradição de povos como índios e negros de fazer uso do contar histórias como mecanismo de manter a memória de seus costumes, bem como transmitir para as novas gerações os conhecimentos herdados pelos antepassados, de maneira a preservar suas culturas. Destaca-se, ainda, a preservação cultural por meio das festividades religiosas, das canções, destacando que várias comunidades quilombolas, por exemplo, até os dias atuais mantêm tradições dos seus antepassados.

No capítulo, “A marca do tempo nas sociedades”, existe um item chamado “Tecendo saberes”, o qual vai tratar novamente do povo negro e do direito ao reconhecimento enquanto comunidade quilombola dado pela Constituição de 1988, além de elucidar a importância de conhecer a sistemática de organização de um quilombo, de modo a garantir a preservação desses espaços. Para Gomes (2008), o trabalho com a cultura africana permite:

Maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta intolerância do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderá contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria. (GOMES, 2008, p. 72).

Ainda que Gomes (2008) direcione sua fala para a população negra, o mesmo pode ser dito referente ao ensino da cultura indígena. Na sequência, ainda no item “Tecendo saberes”, de forma muito resumida e quantitativa, são apresentados números em conformidade com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a existência dos indígenas hoje e em que estados está mais concentrada sua presença. Esse mesmo capítulo, como informação complementar em “Saiba mais”, traz o processo de reconhecimento de uma pessoa como

indígena, levando para sala de aula a discussão sobre pertencimento e a identificação dos sujeitos.

São esses momentos que permitem ao/à docente discutir com as crianças que nem todo índio anda sem roupa ou usa cocar ou reside em floresta, de modo que a ausência dessas características não faz com que sejam menos índios, tendo em vista que esse processo de identificação está relacionado ao sentimento de pertencimento dos sujeitos, de identidade.

A autora Ana Célia Silva, no livro “A representação social do negro no Livro didático: o que mudou? Por que mudou?”, publicado em 2011, discute o processo de mudanças ao longo dos anos nos livros didáticos, mostrando como, em um determinado tempo, os livros traziam representações estereotipadas dos negros, de modo a colocá-los em situações inferiorizantes em relação ao homem branco e como tais estereótipos podem vir a ser reproduzidos em sala de aula, caso o/a professor/a não adote uma postura crítica com relação ao material adotado. Silva (2005, p. 22-23) afirma que:

O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas. Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor.

A autora enfatiza a preocupação em pensar o livro como uma verdade absoluta, ressaltando a importância de ressignificar as informações nele apresentadas, pois este deve ser um meio, um instrumento e não o fim do processo de ensino. Assim, questionar o que está expresso nele é crucial para as questões étnico-raciais, pois quando essas relações são problematizadas no contexto de sala de aula, tende-se a contribuir com a amenização de situações que levam ao racismo, ao desrespeito, à intolerância, à violência com o próximo. Nesse sentido, Munanga (2005, p. 16) alerta:

[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que, por isso, podemos reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. [...] Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

A coletânea de livros analisada é positiva, uma vez que adota uma perspectiva de discutir com os/as alunos/as a diversidade cultural presente em nosso país, formado por pessoas dos mais variados lugares e que tal diversidade é normal, natural e deve ser respeitada. Por isso, se faz importante que o/a professor/a esteja atento/a para que o debate em sala de aula flua dentro dessa perspectiva, vendo e percebendo como há muito das culturas negra e indígena no cotidiano e que, muitas vezes, não se percebe.

A discussão apresentada, embora na maioria das vezes sucinta, além de estar como adendo em alguns capítulos, acende o olhar crítico sob a perspectiva de desconstruir alguns entendimentos em relação a aspectos, como a ligação do negro ao ser escravo, a imagem do índio como bárbaro, selvagem. Permite, também, compreender e ter conhecimento sobre os processos de resistência, sejam eles protagonizados pela luta por direitos, pelas fugas das condições subalternas a que eram submetidos negros e índios, além de construir o entendimento de que os povos africanos e indígenas presentes no Brasil são de diferentes etnias, com costumes, tradições, manifestações religiosas e hábitos cotidianos diversos.

Diante disso, destaca-se a necessidade de as professoras, sejam com esses livros ou com outros, buscarem aprofundar as questões apresentada por eles, a fim de que os/as alunos/as construam conhecimentos sólidos que lhes permitam multiplicar essas informações e questionar qualquer situação racista, preconceituosa, inferiorizante que porventura venham presenciar em seu cotidiano. Vale lembrar que o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira não deve se limitar ao que está posto no livro didático, tendo em vista a existência de outros textos e autores/as que podem contribuir muito para o enriquecimento dessas discussões em sala de aula.

Outro ponto observado diz respeito ao uso das imagens no livro, as quais podem ser elementos norteadores de discussão, bem como mecanismos de desconstrução de mitos, estereótipos, desde que ressignificadas, debatidas, questionadas. O/A professor/a tem papel crucial no processo de mediação e construção do conhecimento, sobretudo no que diz respeito à quebra de elementos que venham a ser usados como meio de reprodução e manutenção do *status quo*.

Ressignificar, portanto, o conteúdo posto no livro didático está intimamente relacionado com o compromisso do/a docente em oportunizar situações e discussões que contribuam para a superação do racismo e do preconceito em sala de aula. Assim, possibilitará questionar, bem como superar a visão monocultural no contexto escolar, de modo a construir com os alunos e

alunas o entendimento de que evidenciar, respeitar as diferenças em sala de aula é premissa fundamental.

Logo, estar atento ao desenvolvimento de atitudes e atividades que permitam o diálogo entre as diferentes culturas que permeiam o espaço escolar em sala de aula é elemento importante no contexto educacional, pois abre possibilidades para a desnaturalização de que existe uma cultura superior a outra inferior e, sobretudo, que as diferenças entre grupos, sujeitos e indivíduos é inerente ao ser humano, haja vista que as relações são construídas com o meio, o social e o cultural de formas diversas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate em torno da diversidade cultural nos últimos anos tem estado em pauta tanto a nível de Brasil, como tem sido também preocupação internacional, sobretudo em contextos onde a intolerância, a violência e os direitos humanos são ceifados, passando sua definição por diferentes vertentes e concepções, principalmente por ser necessário ter como ponto de partida o entendimento do conceito de cultura.

Nessa perspectiva, percebe-se que a cultura é resultado das relações estabelecidas entre os sujeitos sociais, perpassada por relações de poder. Assim, a diversidade cultural é produzida dentro desse contexto a partir das especificidades estabelecidas nessas relações, de modo que não cabe hierarquizar ou supervalorizar uma cultura em detrimento de outra. Superar o eurocentrismo, ainda tão presente nos currículos escolares, é o primeiro passo a ser dado, assim como o fomento à valorização e reconhecimento de grupos minoritários, percebendo como negros e índios protagonizaram a história da nação brasileira.

A escola enquanto espaço privilegiado de interação social, de encontro entre as diferenças configura-se como ambiente importante para o debate das questões étnico-raciais, bem como para o enfrentamento e combate ao racismo e preconceito. Assim, para que as instituições de ensino tornem-se ambientes de desconstrução do preconceito, do racismo, da exclusão, da inferiorização é necessário abrirem-se para o debate, para a discussão, posicionando-se politicamente frente a essas situações.

Sanções como as das Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008, oriundas da pressão dos movimentos sociais, por meio de lutas em defesa dos direitos, bem como pelo reconhecimento e valorização das minorias que são silenciadas dentro do contexto social e, na maioria das vezes, no escolar, foram ganhos para negros e indígenas, muito embora a existência da lei não seja garantia de que o ensino das questões étnico-raciais aconteça dentro da perspectiva posta por esses marcos legais.

Na tentativa de descolonizar os currículos escolares, cabe aos/as professores/as esclarecer para os/as alunos/as que o processo de formação do país não se deu a partir de uma única etnia ou grupo social, e sim que houve várias etnias formando a diversidade. É necessário e emergente debater sobre o ensino da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, para que os objetivos postos nos documentos legais sejam, de fato, vivenciados em sala de aula e, sobretudo, correspondam ao que se propõem no que concerne à valorização e fortalecimento da

identidade de alunos/as, além do reconhecimento da relevância dos povos indígenas e africanos na constituição da nação brasileira.

Ademais, a intolerância na sociedade capitalista cada vez mais tem crescido, sendo imprescindível ensinar o/a aluno/a a ser um cidadão/ã de bem e capaz de conviver junto, em sociedade, uma vez que “compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno” (MORIN, 2011, p. 50). Essa é uma tarefa posta pela contemporaneidade, urgente, no mundo atual, considerando as estruturas políticas de sociedades democráticas caracterizadas pela multiculturalidade.

Diante desse contexto se propôs como objetivo geral norteador: analisar como os/as professores/as em Caraúbas/RN, no contexto da diversidade cultural, abordam as culturas indígena, africana e afro-brasileira no contexto de sala de aula almejando construir reflexões sobre esse processo de ensino.

Ligado a este objetivo traçaram-se quatro específicos, os quais serão apresentados com suas respectivas conclusões e inferências construídas nas discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, no sentido de melhor visualizar se foram, de fato, alcançados e, com base nisso, enumerar as conclusões resultantes desse processo de pesquisa. O primeiro objetivo traçado foi: retomar as políticas educacionais no Brasil voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural e ligado a ele tem-se as seguintes inferências: A diversidade cultural passa a ser discutida no Brasil depois que essa demanda surge como uma preocupação e um debate internacional; a Constituição Federal foi o marco para se pensar o respeito às diferenças, independentemente da natureza; os anos 2000 foram os de maior ascensão de políticas públicas ligadas a essa temática; os movimentos sociais estiveram fortemente presentes no processo de sanções voltadas para o reconhecimento e valorização dos direitos dos grupos subalternizados socialmente e historicamente; diversidade cultural usada como princípio para a inclusão social e também como necessidade de ser tolerante com o diferente; o contexto atual, pós saída de Dilma Rousseff, abre o cenário para incertezas diante das questões que dizem respeito à diversidade cultural, às questões de gênero e sexualidade entre outras temáticas que até então estavam nos debates nacionais.

Após a Constituição de 1988, muitos documentos foram sancionados na perspectiva de atender as demandas dos movimentos sociais, abrindo possibilidades para que equívocos históricos fossem sanados, sobretudo que negros e indígenas tivessem algum amparo legal que

possibilitasse, a partir da educação, o reconhecimento e protagonismo deles na história do Brasil, por meio da desconstrução de estereótipos, mitos, equívocos etc.

Assim, como segundo objetivo proposto tem-se conhecer a compreensão dos docentes sobre diversidade cultural e, de acordo com o relato das professoras colaboradoras, foram elencados como conclusão: Diversidade cultural como variedade, pluralidade cultural presente na realidade e que deve ser trabalhada; diversidade relacionada à miscigenação e mistura de raças, as quais são processos distintos e que devem ser discutidas e objeto de reflexão; a necessidade de se respeitar essa variedade, de modo que o convívio com as diferenças seja enriquecedor no processo de ensino; embora cada povo e grupo tenham suas especificidades, a diversidade é resultado de um processo cultural dinâmico; diversidade cultural como mecanismo usado pelo ser humano para manifestar sua variedade.

Na busca por uma definição de diversidade cultural denota uma abrangência do termo. Entretanto, as entrevistadas, de um modo geral, direcionaram suas falas com bastante proximidade, umas um pouco abrangentes, outras sem aprofundamento. Observa-se que a premissa do respeito é recorrente para que situações de preconceito, racismo, exclusão sejam objetos de questionamentos e de desconstrução.

A pesquisa surge com o objetivo de discutir o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira, cuja obrigatoriedade foi dada, a princípio, pela Lei nº 10.639 de 2003 e posteriormente pela nº 11.645 de 2008 que se estendeu aos indígenas. Assim, uma das intenções, especificamente, é que esse estudo permitisse, a partir da realidade apresentada pelas professoras do município de Caraúbas, identificar como a temática referente às culturas indígena, africana, afro-brasileira são trabalhadas. Desta forma, observou-se que: Uso de materiais diversos por se tratar de crianças o público atendido; material mais utilizado por todas as professoras é o livro didático, especificamente o de História; os elementos já trabalhados são os que são mais fáceis de visualizar (capoeira, música, comida etc.). Rara a exceção do trabalho com a religião de indígenas e africanos; as professoras, em sua maioria, principalmente as com menos tempo de carreira, nunca tiveram formação para trabalhar com essa temática; a definição dos aspectos a serem trabalhados são determinados pelo livro, se prendendo, inclusive, à sequência dada por ele; o ensino de forma superficial, embora as professoras falem da necessidade de aprofundar as questões e de não se limitar ao posto pelo livro;

Embora o ensino aconteça dentro da perspectiva da ocasionalidade, há a busca em possibilitar aos alunos e alunas que tenham respeito diante da diversidade, reconhecendo a existência de várias formas de expressão cultural.

Desta forma, o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira, muito embora passados mais de 11 anos, ainda é desafiador para os/as professores/as, pois o Estado, que deveria fomentar espaços de discussão e debate sobre o assunto, tem sido omissivo, não proporcionando momentos de formação contínuos, assim como as próprias escolas não têm possibilitado a profissionais do magistério esses espaços de debate e troca de experiências.

O ensino das questões étnico-raciais é totalmente vinculado ao livro didático, à sequência apresentada por ele e aos assuntos abordados, sendo usado, na maioria das vezes, outro material para tornar o ensino mais dinâmico para os/as alunos/as, haja vista que se trata de crianças nesse segmento da Educação Básica.

Como último objetivo proposto tem-se a realização da análise do material de apoio ao trabalho com a temática utilizada pelos/as professores/as. Já que o recurso mais citado pela maioria foi o livro didático, tecem-se algumas considerações sobre ele: Os primeiros volumes da coletânea apresentam a discussão genérica em torno da diversidade, fazendo referência a negros e indígenas numa seção de informações adicionais, “saiba mais”, de modo que fica a critério do/a professor/a, ao longo dos capítulos, envolver esses sujeitos na discussão; os conteúdos relacionados às questões étnico-raciais vão sendo acentuados, conforme a progressão dos anos em que se divide o Ensino Fundamental; os exercícios são mesclados. Em alguns, vê-se o estímulo à criticidade e à reflexão, em outros apenas a reprodução do conteúdo já trabalhado.

Ainda dentro desse objetivo depreende-se que: os livros em todos os seus volumes estimulam a realização de pesquisas; o livro é o que define o trabalho do/a professor/a quando o assunto diz respeito às questões étnico-raciais; em alguns momentos apresenta a sistemática de comparação entre grupos sociais; o livro abre espaço para a desconstrução de alguns mitos com relação a negros e indígenas; se comparados a outros livros, observa-se uma evolução positiva no que diz respeito à representação de indígenas e negros; há necessidade de ressignificar o uso do livro em sala de aula.

Diante do exposto e do discutido ao longo da dissertação, observa-se que o ensino das culturas indígena, africana e afro-brasileira ainda é um desafio para as escolas, seja pela falta de fomento do Estado ou das próprias instituições em trazer para esses/as professores/as formações que deem subsídios para o trabalho com essa temática, ou por estar à mercê dos aspectos tratados no livro didático.

Nesse contexto, é demandado ainda mais compromisso dos/as professores/as para que o posto nas leis seja, de fato, vivenciado em sala de aula, de modo que se criem possibilidades

para o desenvolvimento de atitudes e ações que possam auxiliar no combate ao racismo, ao preconceito e nos processos de segregação social, desconstruindo os mitos e estereótipos que fundamentam boa parte da história contada a respeito de negros e indígenas.

Diante das demandas apresentadas pela legislação, percebe-se que no ensino das culturas africana e indígena reside a necessidade de problematizar as questões postas pelo livro didático, a fim de que o estudo aconteça de forma aprofundada e que os/as alunos/as reflitam sobre o protagonismo desses grupos para a sociedade brasileira, além de construir o conhecimento a partir da ideia de que negros e índios, ao longo do tempo, tiveram direitos negados e muitos dos seus povos dizimados.

O ensino para as relações étnico-raciais não deve ser resumido ao posto no livro didático, pois vivenciar outras experiências e conteúdos é pertinente, posto que a escola, enquanto espaço privilegiado para o encontro das diferenças, deve reconhecer a sua importância no processo de desconstrução do discurso homogêneo e monocultural para o enfrentamento das complexas teias da diversidade cultural, da desigualdade social e das relações étnico-raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, São Carlos, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011.
- ALVARENGA, Augusta Tereza de. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. *In.*: ARLINDO, Philippi; SILVA NETO, Antônio, J. (org.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Rio de Janeiro: Editora Manole, 2015
- AMARAL, Lúgia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In.*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANT, Leonardo (org.). **Diversidade Cultural: Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Instituto Pensarte, 2005. (Democracia Cultural, 1).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**; Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.
- BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC: Secad, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de 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”. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 mar. 2008.
- BRASIL, Parecer CNE/CP 003/20014 Institui às 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: MEC, Seção 1, p. 11, 19 maio 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. *In.*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-64.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975. (Série Educação em Questão).

CANDAU, Maria Vera; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago, 2003.

CANDAU, Maria Vera. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CAVALLARI, Juliana Santana; LIMA, Juliano da Silva. Processos de significação e de subjetivação em narrativas autobiográficas. *In*: ORLANDI, Eni P.; MASSAMANN, Débora (org.). **Cultura e Diversidade**. Campinas: Pontes Editores, 2016. v. 1.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI. **Ápis História**: ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Lei nº 10.639/ 2003**: pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria Física, 2014

COSTA, Mariza Domingos da. **Evangelização e educação dos índios no Brasil colonial**: as concepções de Manoel da Nóbrega e José de Anchieta. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, Espírito Santo, v. 21, p. 100-124, dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485>. Acesso em: 28 set. 2018.

FARIA, José Henrique de. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI Junior, Arlindo; FERNANDES, Valdir (org.). **Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa**. Barueri: Manole, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

FAZENDA, Ivani Catarina (org.). **Interação e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567>. Acesso em: 28 set. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2016.

GARRUTI, E. A.; SANTOS, S. R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Editora LTC, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: revista de estudos de literatura. Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, currículo e questão racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo fundamental. Brasília, DF: MEC: SEB, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Brasília, DF, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, v. 10, p. 32-45, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/pontoevirgula/article/viewFile/13898/10222>. Acesso em: 12 nov. 2019.

HANASHIRO, Darcy Mitiko Mori; CARVALHO, Sueli Galego de. Diversidade Cultural: panorama atual e reflexões para a realidade brasileira. **REAd**, Porto Alegre, ed. 47, v. 11 n. 5, set./out. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/40623>. Acesso em: 12 set. 2019.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 119-134.

JACCOUD, Luciana B. de; BEGHIN, Nathalie. **Um balanço da intervenção pública no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LANZA, Fabio (org.). **Cultura e religiões na contemporaneidade**. Londrina: UEL, 2013. v. 2.

LARAIA, Toque de Barros. **Cultura: um conceito Antropológico**. 20. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC, 2005.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 185-204.

MAIA, M. E. A. S.; CALDEIRA, A. M. S; TOSTA S. de F. P. A produção da diferença e da aprendizagem em sala de aula. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 1, p. 11-26, jan./abr. 2008.

MARÇAL, José Antônio. **Educação escolar das relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

MIRANDA, Heloysa Cristina Almeida de Arruda; TRIGULO, Edneuzza Alves. A prática docente diante do livro didático: escolhas e implicações. **Revista Eventos Pedagógicos**. Goiás v. 5, n. 2, jun./jul. 2014.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08>. Acesso em: 5 fev. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília, DF: MEC, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Local, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Edições MEC: BID: UNESCO, 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf. Acesso em: 1 out. 2018.

OLIVEIRA, Juliana Pires de; GOULART, Trayce Ellen. História e cultura afrobrasileira e indígena em sala de aula: a Implementação da Lei 11.645/08 nas Escolas. **Aedos**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, p. 564-576, set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/31758/20887>. Acesso em: 1 out. 2019.

PÁBIS, Nelsi Antônia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e Diversidade Cultural**. Paraná: Unicentro, 2014.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; BOVO, Marcos Clair. A Interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no Campo da Pesquisa e da Educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/96/97>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PERES, Elisandra de Souza; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Educação, conhecimento e ideologia no currículo. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/744-0.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez editora, 1999. p. 15-34.

ROCHA, Everaldo. **O que é etnocentrismo**. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

RODRIGUES, Rosiane. **“Nós” do Brasil**: estudos das relações étnico-raciais. São Paulo: Moderna, 2012.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. *In*: ENCONTRO PAULISTA DE MATEMÁTICA, 7., 2004, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: [s. n.], 2004. Disponível em: www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas.../mr19-Mauro.doc. Acesso em: 21 set. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-196.

SANTOS, M. P. dos; CASTRO, C. B. de. As relações entre escola e cultura sob o olhar da sociologia da educação: uma abordagem sistêmica. **Imagens da Educação**, Paraná, v. 2, n. 3, p. 69-78, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/18274>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 12. ed. Niterói: Impetrus, 2016.

SANTOS, José Luiz dos Santos. **O que é cultura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/848/84806306/>. Acesso em: 29 out. 2018.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC, 2005. p. 31-33.

SILVA, Claudia Neves; LANZA, Fábio. Caderno de textos didáticos para o ensino religioso: temas e diversidade religiosa. *In: SILVA, Claudia Neves; LANZA, Fábio. **Cultura e religiões na contemporaneidade***. Londrina: UEL, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (Re)configuração do Nacional e a Questão da Diversidade. *In: ABRAMOWICS, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (org.). **Afirmando Diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola***. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 96-110.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. *In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei nº 10.639/03***. Brasília, DF: MEC: Secad, 2005. p. 105-120.

SOUZA, Jessé. **A construção da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. (Coleção Origem).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, F. J. P. Limiares Críticos da Educação na “África Lusófonas”. *In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; LORIERI, M. A. **Perspectivas da Filosofia da Educação***. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

TEIXEIRA, Renato Araújo. **Dialogar é preciso: estudos e experiências interdisciplinares na escola**. Natal: Editora do IFRN: Editora do IFG, 2016.

TYLOR, Edward. The Science of Culture. *In: TYLOR, Edward. **Primitive Culture***. Londres: Dover Publications, 1871. p. 1-25. Disponível em: <https://archive.org/details/primitive-culture01tylouoft/page/n17>. Acesso em: 16 fev. 2019.

VARES, Sidnei Ferreira de. Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas. **Revista de Educação da UNIPAR**, Paraná, v. 11, n. 1, p. 71-91, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/3932>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor nas Escolas Públicas de Guajará-Mirim. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/562/456>. Acesso em: 30 ago. 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidades e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais***. 15. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM ENSINO
(POSENSINO/UERN/IFRN/UFERSA)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Qual a sua visão sobre diversidade cultural?
2. Qual a sua visão sobre a cultura indígena?
3. Qual a sua visão sobre as culturas africanas e afro-brasileiras?
4. Você acha que após a sanção da lei nº 11.645/08 essa temática tem se feito presente no cotidiano escolar?
5. Já participou de alguma formação, a qual tinha por objetivo apresentar possibilidades para o trabalho com essa temática?
6. Qual abordagem utilizada por você ao trabalhar com a cultura indígena, africana e afro-brasileira em sala de aula?
7. Qual material utilizado para trabalhar com a temática? Qual sua análise sobre eles?
8. De que modo o livro didático adotado na disciplina aborda a temática da cultura indígena, africana e afro-brasileira?
9. Outros materiais complementares são utilizados para o ensino?
10. Quais elementos, aspectos ou ritos da cultura indígena, africana, afro-brasileira trabalhados no contexto de sala de aula?



APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
Campus Universitário Central – Mossoró/RN
Programa de Pós-Graduação em Ensino- POSENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa “**DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o ensino das relações étnico raciais em uma escola municipal na cidade de Caraúbas/RN**”. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao seguinte procedimento:

1. Responder a uma entrevista semiestruturada.

A responsabilidade de aplicação é de **Aline Raiany Fernandes Soares**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino- POSENSINO, mestrado em rede entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte/UERN, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido/UFERSA e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN.

Trata-se de uma pesquisa que versa sobre o ensino das relações étnico-raciais, mais especificamente sobre o ensino da cultura indígena, africana e afro-brasileira em uma escola municipal, localizada no município de Caraúbas, Rio Grande do Norte/RN. A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu da necessidade e curiosidade de conhecer como os professores têm trabalhado com a temática no contexto diverso da sala de aula.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como os professores de uma escola municipal em Caraúbas/RN, no contexto da diversidade cultural, vêm abordando a cultura indígena, africana e afro-brasileira no contexto de sala de aula. E como objetivos específicos:

- a) Retomar as políticas educacionais a partir dos seus entendimentos sobre diversidade cultural;
- b) Conhecer a compreensão dos docentes sobre diversidade cultural;
- c) Identificar como a temática referente às culturas indígena, africana e afro-brasileira foram trabalhadas no processo

de formação inicial dos docentes; d) Analisar o material de apoio ao trabalho com a temática utilizado pelos docentes.

Os riscos mínimos a que o participante da pesquisa estará exposto são de constrangimento durante a gravação (autorizada) da entrevista, mas serão minimizados mediante a garantia do anonimato/privacidade para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa. Apenas a discente Aline Raiany Fernandes Soares aplicará o questionário e realizará a entrevista e somente ela manuseará e guardará os questionários desta, além de ser mantido o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante. Logo, não serão feitas perguntas que comprometam a sua integridade e nenhum dos procedimentos que serão utilizados oferecerão riscos à sua dignidade.

Período de Guarda dos dados: Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM, guardados por cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável na Secretaria do Programa de Pós- Graduação em Ensino- POSENSINO, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, localizado na BR 110, KM 48, Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, bairro Costa e Silva, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e a instituição.

Garantia de ressarcimento e indenização: O participante a qualquer momento, caso deseje, poderá solicitar informações sobre o estudo ao pesquisador. Por tratar-se de um voluntariado não será efetuada nenhuma forma de gratificação, indenização ou qualquer pagamento referente à sua participação, uma vez que se trata de um estudo sem fins lucrativos. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora Aline Raiany Fernandes Soares da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Universitário Central, no endereço Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, Bairro, CEP 59.610-090– Mossoró/RN. Tel.(84) 99817-9086. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: o ensino das relações étnico raciais em uma escola municipal na cidade de Caraúbas/RN”, declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim, esclarecimentos que eu possa vir a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo, assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados por mim fornecidos.

Caraúbas, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

Aline Raiany Fernandes Soares (Pesquisadora) - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino/POSENSINO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus universitário Central, BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva, Telefone (84) 99817-9086, e-mail: alineraiany722@gmail.com.

Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho (Orientador da Pesquisa) – Professor Permanente Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino/POSENSINO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus universitário Central, BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva. Tel.: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.