



O currículo escolar e o desafio da lei 10.639/2003: as perspectivas de uma educação includente

School curriculum and lei challenge 10.639/2003: prospects of a education inclusive

Elivaldo Serrão Custódio

Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (PPGDAPP/UNIFAP).
Docente da Faculdade de Teologia e Ciências Humanas-FATECH/AP e Secretaria de Estado de Educação do Amapá.

Rosalda Ivone Oliveira Custódio

Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (MDR/UNIFAP).
Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá.

Eugenia da Luz Silva Foster

Doutora em Educação com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).
Professora do curso de Pedagogia e dos Cursos de Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas e
Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá.
Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais, cadastrado no CNPq.

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo principal, identificar e analisar as concepções sobre as questões raciais que sustentam as práticas pedagógicas e os discursos dos professores, no desdobramento do currículo escolar, bem como, avaliar suas possibilidades de enfrentamento ao racismo. A análise do currículo escolar frente ao desafio do multiculturalismo é uma discussão pertinente no contexto da implantação da Lei 10.639/2003 e, das demandas históricas advindas da necessidade de um currículo que possibilite um processo de discussão mais amplo e democrático dos conteúdos a serem abordados nas escolas. A concepção de currículo como Narrativa Étnica Racial, que utilizamos na construção deste trabalho é a de que ele se constitui em um território, no qual os temas raciais ganham destaque e possibilita pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ser formadas, bem como outras narrativas diferentes, plurais e contra hegemônicas podem ser construídas.

Palavras-chave: Currículo. Multiculturalismo. Narrativa Racial. Amapá.

Abstract:

This study aims to identify and analyze the conceptions of racial issues that underpin pedagogical practices and discourses of teachers in the unfolding of the school curriculum, as well as to assess their chances of coping with racism. The analysis of the curriculum to the challenge of multiculturalism is a relevant discussion in the context of the implementation of Law 10.639/2003 and historical demands arising from the need for a

curriculum that enables a wider democratic process and discussion of the subjects to be addressed in schools. The conception of curriculum as Narrative Racial Ethnic, we use in the construction of this work is that it is a territory in which racial issues are highlighted and possible think of as racial identities and subjectivities can be formed, as well as other narratives different, plural and against hegemonic can be built.

Keywords: Curriculum. Multiculturalism. Racial Narrative. Amapá.

Introdução

A análise do currículo escolar frente ao desafio do multiculturalismo é uma discussão pertinente no contexto da implantação da Lei nº 10.639/2003 e, das demandas históricas advindas da necessidade de um currículo que possibilite um processo de discussão mais amplo e democrático dos conteúdos a serem abordados nas escolas.

A partir de então, cabe à escola incluir em seu currículo escolar, suas determinações, na perspectiva das Políticas de Reparação, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas como o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação que expressa: “É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos”.¹

O presente texto é resultado de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais”, cadastrado no CNPq sob orientação da professora Dra. Eugênia da Luz Silva Foster, tendo como objetivo principal, identificar e analisar as concepções sobre as questões raciais no Brasil, em especial no Amapá, que sustentam as práticas pedagógicas e os discursos dos professores, no desdobramento do currículo escolar, bem como, avaliar suas possibilidades de enfrentamento ao racismo.

Nesse contexto que precisamos refletir o multiculturalismo crítico² como contribuição à elaboração de um currículo que atenda a temática da pluralidade cultural. Moreira (2001), Silva (1995, 1999), Canen (1999) e Costa (2001, 2002) enfatizam que a diversidade cultural e a construção das diferenças na perspectiva multicultural constituem-se num campo tensionado no currículo escolar por propor a valorização das identidades culturais ausentes ou negadas nos currículos monoculturais que privilegiam os conteúdos homogeneizantes e etnocêntricos.

O Parecer nº 03/2004, que regulamenta a Lei, aprovado em 10 de março de 2004 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

¹ BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. p. 75.

² O multiculturalismo surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX, como movimento em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras minorias e como abordagem curricular contrária ao preconceito e discriminação na escola.

Brasileira e Africana, o que deu origem a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 do CNE/CP, enfatiza a importância das relações étnico raciais como troca de conhecimentos entre negros e brancos, na qual as desconfianças são quebradas em prol da construção de uma sociedade justa, igual e equânime.

Nessa direção, o multiculturalismo evidencia as contradições socioculturais produzidas pela diferença e pela ausência das vozes caladas. Para Silva (1999), o multiculturalismo crítico analisa que as diferenças culturais resultam de relações de poder.

Destacamos que os estudos curriculares no Brasil, até início do século XX, priorizaram a noção de currículo como uma relação fixa de matérias/conteúdos, que deveriam ser ministrados ao aluno sem considerar seu contexto social, pois o conhecimento era algo que o professor possuía para transmitir aos mesmos.

Essa concepção tradicional de currículo foi contestada a partir do final da década de 1960, uma vez que, já não era mais concebível a ideia de currículo como plano de estudos ou programa preestabelecido que desconsiderava o dinamismo da sociedade e a vida de seus alunos. Nesse momento, surgem as teorias críticas que apontam o *status quo* como responsável pelas injustiças sociais, e procuram construir uma análise que responda o que o currículo faz.

A importância das teorias curriculares críticas demanda do reconhecimento que vivemos em uma sociedade multicultural na qual as diferenças sociais são produzidas pela dinâmica das relações políticas, sociais e econômicas que a escola não pode negar.

O presente texto inicia a discussão falando sobre as teorias críticas: início da contestação dos conteúdos escolares homogeneizantes. Em seguida, trata das contribuições do multiculturalismo e da interculturalidade na desconstrução da ideia de culturas hierarquizadas. E por último, discute sobre o currículo como narrativa étnica racial e a construção da identidade racial.

As teorias críticas: início da contestação dos conteúdos escolares homogeneizantes

As discussões curriculares concentram-se na análise das relações sociais, enfatizando o conhecimento como produção histórica, na qual o processo de reprodução cultural das desigualdades sociais passa a ser amplamente discutido, sob a influência dos movimentos sociais. Assim, os teóricos sobre currículo expandiram o debate acerca das desigualdades nas mais diferentes dimensões, tais como relações de gênero e de raça/etnia.

Nesse foco, o principal objetivo foi mapear e analisar os fatores determinantes do fracasso escolar de alunos pertencentes a grupos étnicos raciais considerados minoritários. Os estudos curriculares passaram a focalizar vários fatores sociais e institucionais, que influenciavam o fracasso escolar. Althusser (1983) demonstra que a escola como aparelho ideológico do Estado reproduz a ideologia dominante por meio dos conteúdos escolares, Bourdieu e Passeron (1975) desenvolveram o conceito de “reprodução” e “capital cultural” nos quais está presente a cultura dominante no currículo escolar.

Na década seguinte, em 1970, surge o movimento de reconceptualização do currículo que na vertente fenomenológica, concebe o currículo como um lugar de experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência, na vertente hermenêutica, contesta a existência de um único significado e defende a interpretação múltipla dos textos não escritos, mas qualquer conjunto de significados, e na terceira vertente a autobiografia, o currículo é entendido de forma ampla, como experiência vivida, nessa vertente são entrelaçados o conhecimento escolar, as histórias de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional, o qual permite a transformação do sujeito (SILVA, 1999).

Nessa direção, Apple (1989) discute que o currículo representa de forma hegemônica as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro, desinteressado, mas o conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular. Importa saber qual conhecimento é considerado verdadeiro, pois a reprodução social não se dá de forma tranquila, há sempre um processo de contestação, conflito e resistência.

Giroux (1983) concebe o currículo como política cultural, e sustenta que o mesmo não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. Vê o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação. Considera a ação dos professores como intelectuais públicos entre outros trabalhadores culturais e uma preocupação com os espaços cotidianos em que acontece o currículo: espaços simbólicos, escolares ou não.

Freire (1970) critica o currículo existente através do conceito de “educação bancária”, pressuposto esse em que o currículo tradicional está afastado da situação existencial das pessoas que fazem parte do processo de conhecer. O currículo deve conceber a experiência do educando como a fonte primária para temas significativos ou geradores.

Já no início da década de 1990, os estudos sobre currículo no Brasil apresentavam múltiplas influências assumindo de forma clara o enfoque sociológico. Ao analisar as influências da sociologia da educação sobre os estudos curriculares, Silva (1999) enfatiza que a preocupação da mesma estava voltada para as questões de relação entre currículo e poder, entre organização do conhecimento e distribuição de poder. O currículo passou a ser entendido como uma “construção social”.

A contribuição de Meyer, no processo de discussão das teorias críticas refere-se à análise de etnia, raça e nação no currículo escolar:

A teorização educacional crítica possibilitou o desenvolvimento de análises que revelaram o envolvimento histórico da escola e do currículo com a reprodução das diferenças e das desigualdades sociais, seja de forma explícita, pela negação do acesso ou pela separação em diferentes tipos de escola, seja de forma mais velada, pelos critérios de avaliação, pela

organização de tempos e espaços, pela seleção de conteúdos significativos, pela (des) articulação destes com a vida cotidiana etc.³

Educadores e especialistas do campo curricular, atentos a esse processo e as mudanças oriundas das políticas educacionais e, as demandas do contexto do fenômeno da globalização da economia e da mundialização da cultura concentram suas análises nas implicações desse processo no âmbito escolar e, a partir dos anos 1980, além da luta da população afrodescendente pela conquista efetiva de seus direitos multiplicaram-se os debates, as pesquisas e seus resultados acerca da importância do multiculturalismo.

A política de promover o Multiculturalismo como forma de abertura ao outro, criando condições possibilitadoras ao estabelecimento de um diálogo intercultural respeitoso da diferença, é recente no Brasil. Data dos anos oitenta, precisamente na Constituição de 1988, que reconhece a realidade de uma sociedade pluricultural, cujas diversas manifestações populares, indígenas e afrodescendentes devem ser protegidas. Não é aleatório o destaque dado na Constituição ao pluralismo cultural, visto como patrimônio comum da nação. Responde a luta dos índios, bem como as reivindicações do Movimento Negro de que seja reconhecida a igual dignidade dos grupos e garantido o respeito às culturas de origem africana.⁴

Como consequência, tais questões, tanto no âmbito acadêmico como no de movimentos sociais e políticos abrem espaço para a escola debater, analisar e buscar propostas com alternativas para a construção de consciência de nossa própria identidade cultural na qual a discriminação racial e o preconceito sejam confrontados, o que até há pouco tempo era silenciado pelo discurso homogeneizante e mono cultural, ou tratado sob o manto frágil da tolerância e respeito à diversidade e a diferença.

As contribuições do multiculturalismo e da interculturalidade na desconstrução da ideia de culturas hierarquizadas

Em meio às várias temáticas que emergiram desses estudos e debates, focaremos nossa análise nas questões das diferenças e na perspectiva do multiculturalismo intercultural, com a possibilidade de discuti-la como algo que é inerente ao processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola e, que necessita ser identificada e reconhecida por fazer parte do processo sócio cultural em que vivemos e pela expectativa de mudanças curriculares geradas pela Lei nº 10.639/2003.

Nesse contexto, é importante frisar que o multiculturalismo apresenta um desafio político pedagógico que deverá ser considerado no espaço escolar, na perspectiva de uma epistemologia multicultural em oposição à objetividade científica da modernidade, que parte de uma visão homogeneizante e verticalizadora.

³ MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 79.

⁴ D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 33.

McLaren (1997) é um dos estudiosos que ao discutir o currículo enfatiza quatro vertentes do multiculturalismo: a conservadora ou empresarial, a humanista liberal, a liberal de esquerda e a crítica de resistência. Ele afirma que a vertente conservadora ou empresarial constitui-se na ideia de que o déficit cultural dos grupos não brancos pode ser superado com o auxílio dos grupos culturais brancos a favor da cultura comum, a padronizada. Essa vertente desmobiliza a luta dos movimentos sociais da população negra.

A vertente humanista liberal enfatiza a igualdade natural entre as diversas etnias, sem se preocupar em evidenciar a falta de oportunidades iguais em termos sociais e educacionais. A vertente liberal de esquerda é a favor da pluralidade cultural, acreditando que a igualdade racial contribui para camuflar a diversidade. A vertente crítica e de resistência, trata a questão da diferença a partir da dimensão política, considerando-a sempre como resultado da história, da cultura, do poder e da ideologia. Por isso, a pluralidade só adquire significado quando está inserida numa política de crítica comprometida com a justiça e a transformação social.

Moreira ao expor sua preocupação com o currículo multicultural afirma que ela demanda da importância do currículo escolar “como instrumento privilegiado por meio do qual propostas e práticas multiculturalmente orientadas vêm sendo e podem ser implementadas no país tanto no sistema formal de ensino como em projetos que ocorrem paralelos ao sistema oficial”.⁵

É importante destacar que Candau (2008) enfatiza que a perspectiva do multiculturalismo intercultural possui cinco características, as quais consideramos essenciais ao processo de discussão curricular para implementação da Lei. A primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre os diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. A segunda concebe que mesmo que as culturas possuam raízes históricas elas são dinâmicas, e estão em processo contínuo de elaboração, de construção e reconstrução.

Outra característica desta perspectiva é a que advém da concepção que vivemos na sociedade um intenso processo de hibridização cultural, no qual as identidades estão em construção permanente, e que supõe que não há culturas puras.

Uma quarta característica é a consciência que as relações culturais são construídas historicamente, fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceitos e discriminações, e permeadas por mecanismos de poder. Como última característica, Candau (2008) ainda destaca que as questões da diferença e da desigualdade estão vinculadas ao plano mundial, sendo esta relação complexa e se configura com todas as realidades sociais.

Com base nessas características do multiculturalismo intercultural, uma mudança curricular não passa simplesmente pela inclusão ou exclusão de determinados conteúdos, mas, por estratégias de desconstrução de culturas hegemônicas, marcadas por preconceitos, discriminações e permeadas por mecanismos de poder.

⁵ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: *Revista Brasileira*. n° 18, set./out./nov./dez., 2001. p. 68.

Compreendemos que essa ação é complexa porque há muitos conflitos presentes no processo de discussão nas quais se apresentam com ênfase os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais fortemente hierarquizadas e marcadas pelo preconceito e discriminação das pessoas envolvidas na discussão curricular.

Além disso, Silva adverte que “o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente”⁶, logo, o currículo como documento que orienta as práticas pedagógicas precisa ser repensado e (re) elaborado, privilegiando a construção política social de raça e diversidade sem deixar de enfatizar o particular, a identidade específica, a raça, a etnia, a religião e outras particularidades importantes e significativas.

Desta feita, é importante questionar os significados agregados ao conceito de multiculturalismo, porquanto ao mesmo tempo em que ele pode servir para a conscientização das diversidades culturais e étnicas, pode também ser usado para subsidiar a discriminação por meio da hierarquização de tais diferenças.

O currículo como narrativa étnica racial e a construção da identidade racial

A concepção de currículo como Narrativa Étnica Racial, que utilizamos na construção deste trabalho é a de que ele se constitui em um território, no qual os temas raciais ganham destaque e possibilita pensar como as identidades e subjetividades raciais podem ser formadas, bem como outras narrativas diferentes, plurais e contra hegemônicas podem ser construídas.

Portanto, diante dessa concepção, na qual o currículo privilegia a narrativa étnica e racial, a questão central consiste em compreender e analisar os fatores que levam ao fracasso escolar, crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais minoritários. Na perspectiva crítica, o currículo lida com a questão da diferença como uma questão histórica e política, pois não importa apenas celebrar a diferença e a diversidade, mas também questioná-la.

Dessa forma, o currículo torna-se um lugar de circulação das narrativas, um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida e controlada como afirma Costa (2001). Por conseguinte, o papel da escola e de seus professores é imprescindível, no sentido de promover uma educação que contemple a diversidade em sua abrangência, cujo princípio de tolerância ultrapasse o limite do respeito e da simples aceitação das diferenças, e promova a igualdade de oportunidades socioeconômicas e educacionais a seus alunos.

Nessa concepção curricular abordada, vale destacar o que Santomé afirma, sobre a finalidade fundamental do currículo e que a escola jamais poderá esquecer. Para ele, sua função: “é

⁶ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às práticas curriculares*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 90.

a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”.⁷

O Currículo como Narrativa Étnica Racial, possibilita à escola repensar as narrativas hegemônicas que ao longo da história tem sido repassada por meio de livros, lições, conteúdo curricular, datas festivas e comemorativas e outros, os quais contribuíram para formar uma sociedade elitista e preconceituosa. Esta teoria de currículo centra sua análise na concepção de identidade, que não existe fora da história e do processo de representação.

Portanto, compreendemos que o texto curricular (livros, currículos, projetos, datas festivas e comemorativas, práticas pedagógicas e outras ações que ocorrem na escola), da forma como tem sido usado na escola, bem como, as concepções que o tem sustentado é composto por narrativas nacionais, étnicas e raciais, que em geral são permeadas por concepções homogeneizantes, precisam ser transformadas e ampliadas.

Na teoria curricular crítica, as narrativas são práticas discursivas importantes, por seu intermédio as histórias das coisas, do homem, do mundo, são contadas, dando sentido e organizando o espaço social e cultural do indivíduo. Para Silva, “o poder de narrar está estritamente ligado à produção de nossas identidades sociais”.⁸ É nesse sentido que as narrativas não apenas dão sentido ao mundo, mas trazem implicitamente toda uma história que representa o que o mundo é, e quem somos.

Assim, quando se conta a história do passado para explicar o presente e planejar o futuro, a narrativa, é recheada da ótica dos narradores, muitas vezes impregnadas por uma concepção de superioridade racial e cultural, em relação aos grupos sociais dominados.

Costa (2001) explica que a identidade da América foi construída, a partir do olhar do colonizador europeu com base nas teorias racistas e com forte carga discriminatória. Não menos importante é a afirmação de Vaz, quanto aos relatos de pesquisadores europeus na Amazônia, que escreveram sobre a ameaça que ‘essa gente’ fazia ao processo de viabilidade do país como nação, no século XIX, ao testemunharem, “a tradição e a rotina perduram como forma de preguiça, de inércia mental”.⁹ Logo precisamos compreender que as narrativas são contaminadas de significados dominantes e determinantes da identidade do outro, e de uma forma categórica criam identidade hegemônicas.

Foi com essa concepção de identidade inferior na escala social, construída pelo colonizador europeu, que o negro, o caboclo e o índio passaram a integrar os conteúdos curriculares, como Gomes afirma:

⁷ SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159.

⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 204.

⁹ VAZ, Florêncio Almeida. Ribeirinhos da Amazônia: identidades e magias da floresta. In: *Cultura Vozes*, n. 2, v. 90, mar./abr., 1999. p. 49.

Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Batiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre a nossa ancestralidade negra africana.¹⁰

Num movimento contrário às concepções homogeneizantes, as narrativas se apresentam como possibilidade de construção de novas narrativas e significados, porque se constituem campo de contestação e de disputa, porquanto os significados produzidos pelas narrativas dominantes não são definitivamente fixos e nos ajudam na superação das imagens que temos sobre a nossa herança africana.

Portanto, o currículo escolar se constitui num espaço de circulação de narrativas, no qual identidades hegemônicas são fixadas, mas também são questionadas e disputadas. Para Silva (1995) no currículo está implícito “a trama do mundo social, seus autores, e personagens, sobre o conhecimento, o currículo contém muitas narrativas... elas contam histórias muito particulares sobre o mundo... sobre nós e sobre o ‘outro’”.

Desta forma, o currículo como narrativa étnica racial se constitui a possibilidade de se contar a história silenciada, e de poder contribuir para a formação de novos cidadãos, que compreendam que as diferenças não provocam em si as oportunidades desiguais. Histórias que pela sua riqueza e detalhes, proporcionarão avançar na compreensão e no conhecimento de uma África desconhecida nos currículos escolares. A esse respeito Munanga e Gomes esclarecem:

No entanto, não faltam imagens e registros históricos capazes de mostrar uma África autêntica em sua múltipla realidade, que possam até criar um sentimento de solidariedade com os países africanos. Essas imagens de uma África autêntica pululam nos testemunhos dos viajantes árabes que se aventuraram nos países da África Ocidental entre os séculos IX e XI e dos navegadores portugueses que no alvorecer da era das navegações no século XV, começaram a se aventurar mais ao sul do continente de forma sistemática.¹¹

Destacamos o posicionamento de Santomé quanto às culturas hegemônicas no currículo: “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 à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas”.¹²

Nessa direção, vale ressaltar que para entender como ocorre esta dinâmica nas relações escolares é preciso olhar um pouco mais para dentro da escola e do currículo, para compreender como as histórias estão sendo produzidas e como nelas são construídos sentimentos de

¹⁰ GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 75.

¹¹ MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo, Editora Global, 2006. p. 32.

¹² SANTOMÉ, 1995, p. 161.

pertencimento e exclusão, e fronteiras raciais e étnicas entre diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados como afirma Meyer (2001).

Com isso, o conhecimento escolar é marcado por relações de poder das culturas dominantes e conduzido de forma socialmente intencionada. A ideia de currículo como um rol de conteúdos inocente, há muito tempo já refutada, tanto que os estudiosos do tema têm discutido com muita seriedade a neutralidade curricular.

Silva (1999) destaca que o currículo escolar é o centro da atividade educacional e a escola é a responsável por organizar os estudos dos seus alunos, com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Em consequência, o currículo torna-se o núcleo do processo institucionalizado da educação escolar, o elo entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é ele que precisamente assegura as experiências cognitivas e afetivas do aluno.

Ressaltamos ainda, que na escola há um currículo oculto que não é elaborado, mas que está presente nas relações sociais intra-escolar, que ocorre na escola, através de aspectos pertencentes ao ambiente escolar e que influenciam na aprendizagem dos alunos. Para a visão crítica, esse currículo oculto forma atitudes, comportamentos, valores, orientações etc., que permitem o ajustamento dos sujeitos às estruturas da sociedade capitalista. (SILVA, 1999).

Sabe-se que é no cotidiano, que a cultura e as práticas culturais são elaboradas, transformando o conhecimento, ou seja, a experiência de aprendizagem e a própria experiência vivida se transforma em conhecimento. Tal fato possibilita que a construção da cultura se dê por meio da socialização, da relação com o outro e das ações vividas.

Reconhecer o currículo como um documento de real significado para o conjunto de conhecimento, e experiência propostos no processo ensino aprendizagem, faz a escola ser a responsável por buscar alternativas, que rompam com os limites atuais, em favor de outro currículo escolar, que articule a educação como um projeto de sociedade plural, democrática, rumo à valorização da diversidade da cultura do povo brasileiro.

Como contribuição para analisar tal questão, Rossato e Gesser alertam sobre o repensar a questão racial, não apenas como o reconhecimento de sua existência na sociedade, “mas também tentar entender o desafio que isto significa em termos de uma sociedade multicultural em busca da democracia e da liberdade”.¹³ Nesse sentido, as questões raciais são prioritárias nas mudanças curriculares.

Contudo, essa questão muitas vezes, na escola deixa de ser prioritária em função da constante atualização do mito da democracia racial, que mascara o desrespeito pelas diferentes culturas e identidades presentes na sociedade brasileira, as quais são minimizadas pela

¹³ ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileira e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. p. 32.

predominância da cultura e pensamento do colonizador, que exclui minorias étnicas promovendo as desigualdades sociais.

Desta feita, concordamos com a concepção de Sacristán sobre, “um currículo multicultural no ensino implica não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada”¹⁴, portanto, consideramos a relevância da prática pedagógica multicultural para a desconstrução dos processos homogêneos. Caso contrário, tanto a diversidade como a tolerância continuará sendo naturalizadas, o que impede um processo de reflexão na escola sobre como proporcionar seus aos alunos conhecimentos, habilidades e destrezas, imprescindíveis para uma atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Considerações finais

Passados onze (11) anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e dez (10) da aprovação do Parecer nº 03/2004-CNE/CP e da Resolução nº 1/2004, as escolas públicas no Amapá veem se defrontando com o desafio de cumprir suas determinações, incluindo no seu currículo os conteúdos da história e cultura afro brasileira e africana. A delonga no processo de implantação das questões raciais nos currículos escolares nos revela o quanto o tema é difícil de ser abordado pela escola.

A realidade nos mostra as ações que estão sendo realizadas em direção a essa implantação no Sistema Estadual de Educação do Amapá, como a elaboração do Plano Curricular das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial/Coordenadoria de Educação Específica e, conseqüentemente da escola em mudar suas práticas pedagógicas, a partir da elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos. No entanto, a temática, ainda necessita ser aprofundada para que de fato ocorram as mudanças esperadas referentes às questões raciais.

As pesquisas nessa temática confirmam a presença de práticas racistas na escola, como reflexo de sua existência nos diversos segmentos sociais. A abordagem dessa questão no contexto escolar por um lado, necessita que os profissionais da educação estejam atentos a toda e qualquer manifestação de práticas racistas, ao mesmo tempo em que, competentemente possam intervir em direção à conscientização das conseqüências de tais práticas.

O fato é que o racismo ainda, se faz presente nos corredores da escola, nas práticas educativas e no discurso da comunidade escolar. Podemos observar a sua presença pela postura e ação de educadores, que ainda não conseguem aceitar sua identidade africana, reforçando posturas hegemônicas, tantas vezes confrontadas e debatidas pelo movimento negro.

Assim, assumir uma postura política frente às desigualdades raciais exige sensibilidade quanto à questão, e de um olhar atento sobre o que ocorre a nossa volta. A nosso ver não cabe apenas à escola enfrentar os problemas decorrentes das questões raciais, mas, é sua função sócio educacional realizar uma reflexão séria, profunda e consciente da discriminação racial que crianças

¹⁴ SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 88.

e adolescente sofrem em suas vidas escolares e, conseqüentemente, o processo de desigualdade social que a população negra tem sido submetida ao longo da história.

Obviamente, a mudança do paradigma da escola atual, deve ser pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino, desmistificar ideias falsas e, preparar todos os alunos para a prática da cidadania. Percebemos que existe a necessidade da elaboração de um novo projeto educacional, analisado e discutido pela escola/família/sociedade, o qual contemple a diversidade brasileira no qual as concepções hegemônicas sejam discutidas, analisadas e ampliadas.

Uma breve análise sobre o Plano Curricular Estadual do Amapá apontam fragilidades de pressupostos teóricos sobre as teorias curriculares e quanto o nível de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003.

Faz-se necessário compreender o currículo como lugar, espaço de definição, de elaboração de um projeto educacional, que possibilite a desconstrução de representações estabelecidas historicamente e, fortemente arraigadas no imaginário coletivo. A ausência dessa reflexão curricular impossibilita a educação das relações interpessoais, que promove o respeito às desigualdades raciais e sociais na escola e comunidade.

O currículo como Narrativa Étnica Racial permite à escola repensar as narrativas hegemônicas, que ao longo da história permanecem nas relações sociais e, como essas práticas pedagógicas ajudam na superação das imagens que temos sobre a nossa herança africana, por se constituírem campo de contestação e de disputa quanto aos significados produzidos pelas narrativas dominantes, e ajudam na superação da discriminação racial.

Com base nessa compreensão de currículo, o papel do professor, sua formação e concepção de sociedade e das questões raciais, tornam-se fundamentais para a democratização do ensino. Obviamente esse profissional para atuar criticamente precisa ter além, do conhecimento para efetivação de uma prática pedagógica responsável, a compreensão do contexto histórico-educacional de negação e exclusão do negro, e de suas lutas e conquistas realizadas por meio de movimentos de valorização, reconhecimento e respeito.

Em que pese à importância da formação do professor e do profissional da educação, para lidar no espaço escolar com posturas preconceituosas cristalizadas no currículo, constatamos durante a pesquisa, que esses profissionais necessitam de formação, capacitação e orientação que possibilite a reflexão e o questionamento de como determinados conceitos surgiram historicamente e, passaram a ser vistos como verdadeiros e universais. Compreendemos que é imperativo para a consolidação de mudanças de concepções e de práticas curriculares críticas, uma formação profissional apta a lidar com a diversidade racial.

Assim sendo, as Instituições de Ensino Superior no Estado, os Cursos de Licenciaturas não podem mais silenciar, quanto à demanda de políticas de formação desses profissionais, amplamente reivindicadas por movimentos sociais e, particularmente pelo movimento negro. A política de

formação precisa refletir o cumprimento das atribuições contidas no Plano Nacional quanto às DCN.

Os caminhos que percorremos durante a realização da pesquisa nos permitiram identificar no Estado que as Secretarias de Educação, de Promoção da Igualdade Racial e o Conselho de Educação, têm realizado ações em direção à implantação das DCN. No entanto, as IES necessitam agir mais decisivamente nessa direção.

Percebemos também o paradoxo existente entre o discurso e a prática educacional, nos sujeitos participantes da pesquisa. Constatamos assim, que não basta apenas a abordagem da temática racial no currículo e projetos escolares, é necessário que ocorram mudanças nas estruturas psicossocioeducacionais da formação dos educadores, ou seja, tudo o que está intrinsecamente forjado na mente, no costume, na tradição necessita ser revisto através do movimento instituinte de recontar a histórica do negro no Brasil a contrapelo, o que possibilitará a valorização da contribuição deste na construção da nação. Somente assim, será possível rompermos com o processo excludente que perdura em atitudes cristalizadas nas práticas diárias.

Sabemos que toda mudança de concepções no início promove um conflito interno, para que futuramente ações efetivas de mudanças antirracistas surjam nas práticas pedagógicas, porém isso será necessário. Portanto, diante desse contexto sócio educacional, a Lei nº 10.639/2003 e as DCN são as primeiras conquistas do movimento negro, que diretamente, por um lado atingem a possibilidade de rompimento com a educação excludente e, por outro estabelece mecanismos e estratégias de uma nova educação. A educação cidadã que tanto almejamos.

Essa é a expectativa de mudanças curriculares, que perpassa toda a discussão e expectativa da Lei nº 10.639/2003. Mais do que esperar para ver, é imprescindível agir, longe de ser um passe de mágica é preciso continuar a luta.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michel. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. *Instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo da Educação Básica*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANAU, Vera Maria. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In: CANAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuição dos estudos culturais ao campo do currículo. In: *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e antirracismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1983.

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

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69 – 82.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. In: *Revista Brasileira*. nº 18, set./out./nov./dez., 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo, Editora Global, 2006.

ROSSATO, César; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileira e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 158 - 189.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às práticas curriculares*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VAZ, Florêncio Almeida. Ribeirinhos da Amazônia: identidades e magias da floresta. In: *Cultura Vozes*, n. 2, v. 90, mar./abr., 1999.