

VIVIAN ZENI DA SILVA

**Diversidade cultural e a Lei 10.639:
repensando os paradigmas da educação nacional**

CELACC/ECA - USP

2013

VIVIAN ZENI DA SILVA¹

Trabalho de conclusão do curso de Especialização (*latu senso*) em Mídia, Informação e Cultura, produzido sob orientação do Prof. Dr. Dennis de Oliveira.

¹ Vivian Zeni da Silva é Bacharel em Comunicação Social (habilitação em Jornalismo) e realiza pesquisas sobre cultura negra, educação e mídia. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8292611239182891>

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Dennis de Oliveira pela dedicação e disponibilidade durante o processo de orientação.

Ao Prof. Dr. Silas Nogueira pelo entusiasmo, apoio e valioso auxílio durante os primeiros passos na vida acadêmica. Obrigada por me ensinar a cruzar os caminhos entre conhecimento formal e da ancestralidade.

À equipe do CELACC, pela paciência e prestatividade em momentos cruciais. Aos colegas de classe, pelas agonias e alegrias compartilhadas.

Aos meus “mais velhos”, família e amigos por todo o cuidado e carinho.

[...] O negro ignora que seus antepassados, os mesmos que se adaptaram às condições materiais do Vale do Nilo, são os mais antigos guias da humanidade no caminho da civilização; que foram eles que criaram as artes, a religião (em particular o monoteísmo), a literatura, os primeiros sistemas filosóficos, a escrita, as ciências exatas (física, matemática, mecânica, astronomia e calendário), a medicina, a arquitetura e a agricultura em uma época em que o resto da terra mergulhava na barbaridade. Ignorando os fatos históricos que lhe são cuidadosamente escondidos, ou distorcidos antes de ensinados, ele acaba por aderir ao ponto de vista que o ensino colonialista constantemente procurou lhe inculcar para garantir sua docilidade: a saber, que ele não tem história nem cultura comparável à europeia e que, portanto, ele é feito para obedecer e não para organizar ou assumir responsabilidades”.

Cheikh Anta Diop

Resumo

Partindo da contextualização histórica das Ações Afirmativas no Brasil, este artigo propõe análise dos aspectos culturais e sociais remanescentes da colonização do país que pautaram a construção das formas educacionais brasileiras por meio de visão excludente em relação às culturas não eurocêntricas, principalmente a dos africanos e de seus descendentes. Pretende-se analisar em que momento o poder hegemônico limitou a diversidade cultural brasileira, levando sujeitos e culturas à marginalidade, apresentar o pensamento de Muniz Sodré sobre novas perspectivas para a educação nacional e verificar se esses conceitos podem auxiliar na implantação da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Educação. Diversidade Cultural. Lei 10.639. Descolonização. Racismo.

Abstract

Based on the historical context of affirmative Action in Brazil, this paper offers an analysis of the social and cultural colonization's remnants in Brazil that guided its eurocentric educational forms. Intended to release in what point the hegemony limited Brazilian cultural diversity leading individuals and their cultures to marginality, presents through Muniz Sodré's thinking the new perspectives for national education and see if these concepts can assist in the effective implementation of Law 10.639 /03.

Keywords: Education. Cultural diversity. Law 10.639. Descolonization. Racism.

Resumen

Con base en el contexto histórico de la acción afirmativa en Brasil, este trabajo se propone el análisis de los restos culturales y sociales de la colonización del país que guiaron la construcción de las formas de educación a través de la visión excluyente en relación con las culturas no eurocéntricas, sobre todo de África y sus descendientes. La intención de preguntar en qué momento la diversidad cultural brasileña limitada lleva los sujetos a marginación y pensando Muniz Sodré nuevas perspectivas de la educación nacional y ver si estos conceptos pueden contribuir para la aplicación efectiva de la Ley 10.639 /03.

Palabras clave: la educación. Diversidad Cultural. Ley 10.639. Descolonización. Racismo.

SUMÁRIO

Introdução	7
1. Ações afirmativas educacionais para as relações étnico-raciais.....	8
2. O saber colonizado: o tradicional e o hegemônico nas escolas brasileiras	10
3. Nós somos o outro: um novo olhar educacional.....	13
3.1 Formas de aprendizagem e globalização	16
4. Alternativas para a implantação da lei 10.639	18
5. Considerações finais.....	21
REFERÊNCIAS.....	23

Introdução

O presente trabalho propõe uma análise ao processo de educação formal brasileiro e tem a finalidade de iniciar discussões sobre suas formas excludentes de ensino, principalmente no que diz respeito à cultura negra, caracterizadas pela monocultura dos currículos nacionais que privilegiam e difundem o eurocentrismo como única possibilidade de produzir cultura e interpretar o mundo.

A não existência de aspectos positivos da cultura africana e afrodescendente entre os conteúdos oficiais que, de maneira geral, reduzem a história milenar da civilização africana à captura e escravização dos negros, fez emergir a figura do Outro em ambiente escolar, do diferente, desconhecido e, portanto, desrespeitado e culturalmente inferior, contribuindo para a disseminação de práticas racistas. As questões étnico-raciais na educação entraram na agenda de discussões políticas brasileiras por pressão dos movimentos sociais e em resposta a uma série de acordos entre Brasil e órgãos internacionais de direitos humanos que tiveram suas reivindicações parcialmente atendidas através da criação da Lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais do país.

A regulamentação da Lei 10.639/03 foi procedida, em 2004, por diretrizes criadas com a participação de educadores, pesquisadores e membros do Movimento Negro, para a implantação da mesma. Ambas as ações não foram suficientes para a inserção de conteúdos pertinentes à cultura negra nas escolas nacionais e dez anos após a elaboração dessas iniciativas buscaram-se elementos capazes de repensar os processos educacionais contemporâneos que auxiliem na promoção da diversidade cultural nas escolas.

Nesse sentido, pretende-se avaliar se as perspectivas apresentadas pela obra de Muniz Sodré "Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes", podem auxiliar na implantação da Lei 10.639/03, por meio de conceitos ligados a sensibilização das práticas de ensino, como também na reinvenção de paradigmas para a educação nacional.

1. AÇÕES AFIRMATIVAS EDUCACIONAIS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Sancionada em março de 2003, a Lei Federal 10.639/03 é resultado de algumas décadas de lutas de movimentos sociais pela inclusão do negro em âmbito educacional e social. Apesar de a Constituição Federal de 1988 repudiar - em seu terceiro artigo, inciso IV, "o preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação", as Ações Afirmativas de âmbito educacional só ganharam força e espaço na agenda política brasileira nas décadas de 1980 e 1990, seguindo os moldes do modelo estadunidense criado nos anos 1960 durante a efervescência política do movimento pelos direitos civis que, dentre outras exigências, reivindicava igualdade de oportunidade para negros em relação aos brancos, bem como a eliminação das políticas segregacionistas e pressionando o Estado a assumir postura ativa para a melhoria das condições de vida da população negra. Nesse contexto, a ação afirmativa naquele país se concretizou através de:

“[...] ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política” (MOEHLECKE, 2002: p. 199).

No Brasil essas discussões são recentes. O primeiro registro dessas discussões data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados negros (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única solução para o problema da discriminação racial no mercado de trabalho. Entretanto a tal lei não chega a ser elaborada. (MOEHLECKE, 2002: p. 199).

Nos anos 1980, o então deputado federal Abdias Nascimento, ícone do Movimento Negro brasileiro, formulou o projeto de lei nº 1.332, de 1983, que propunha ações que estabelecessem mecanismos compensatórios para a população afro-brasileira e reservaria 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao

sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil.

O projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas os anos subsequentes foram importantes para a mobilização do Movimento Negro, que seguiu pressionando e se aproximando do Poder Público. A “Marcha Zumbi” contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (1996) foi um marco para essa aproximação. A ação apresentou ao Governo Federal o “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” que dentre outras medidas, sugeria a concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus, cursos profissionalizantes e universidade nas áreas de tecnologia de ponta (MOEHLECKE, 2002).

Ainda em 1996, é lançado o Primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I), pela recém-criada Secretaria de Direitos Humanos, que visava fornecer subsídios para o desenvolvimento de ações afirmativas para dar acesso aos negros aos cursos profissionalizantes, universidade (em áreas de tecnologia de ponta), por meio de políticas compensatórias para a promoção social e econômica dessa população, com incentivo da iniciativa privada. Até o final dos anos 1990, nenhuma das propostas foram implantadas.

A primeira lei com o perfil de ações afirmativas educacionais foi aprovada no Rio de Janeiro em 2002/2003, por meio de lei que estabeleceu 50% das vagas dos cursos de graduação em universidades estaduais fossem reservadas a alunos oriundos de escolas públicas, por meio de seleção do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio (Sade), somado a outra lei aprovada em 2002, que estabeleceu que as mesmas universidades reservassem 40% das vagas a alunos negros e pardos.

Em cumprimento a compromissos internacionais firmados pelo país, tais como a Convenção da UNESCO de 1960, pelo fim do racismo em todas as formas de ensino e a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, o Governo Federal sancionou em 9 de janeiro de 2003 a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e, em linhas gerais, prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e afro-brasileira, com ênfase nas Artes, Literatura e História, no currículo escolar do ensino fundamental e médio no Brasil e institui o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) como parte do calendário escolar.

Dos artigos propostos pela Lei 10.639, passaram a fazer parte das Diretrizes e Bases Nacionais os de número 26-A, 79-A e 79-B. Apesar do grande avanço, o Movimento Negro Brasileiro viu na lei a perpetuação de velhas práticas à medida que a mesma não previu ações

que promovessem a discussão das relações étnico-raciais nos ambientes de ensino. Foi na perspectiva de sanar essa lacuna que o Conselho Nacional de Educação, órgão responsável por interpretar e regulamentar leis educacionais criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 18 de maio de 2004.

As diretrizes delinearão ações a serem tomadas pelas escolas e educadores a fim de fazer valer a Lei, que dez anos após sua promulgação enfrenta dificuldades de efetivação nos ambientes escolares nacionais, sendo necessária a criação do Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, lançado em 13 de maio de 2009, pela Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Seppir (SubAA), em parceria com o Ministério da Educação, atribuindo responsabilidades dos poderes executivos, legislativos e dos conselhos de educação municipais, estaduais e federais para a formação de professores, produção de material didático e sensibilização dos gestores de educação.

2. O SABER COLONIZADO: O TRADICIONAL E O HEGEMÔNICO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Para entender a necessidade da criação de uma lei específica para a inclusão da cultura negra nos currículos escolares é preciso analisar as formas educacionais instaladas no Brasil colônia. A dominação do chamado “novo mundo” pelos europeus ultrapassou os limites da exploração territorial, política e econômica também atuando no campo simbólico ao impor, através da força, sua forma de pensar e entender cultura como únicas e universais. O processo, chamado de colonialidade (SODRÉ, 2012), se caracterizou pela introjeção da língua, religião, valores e formas de aprendizado da cultura Ocidental, desprezando e tratando de forma depreciativa tradições milenares dos povos explorados.

A colonialidade praticada pela hegemonia europeia atuou em todas as áreas da cultura, reformulando-se e reinventando-se através da educação. Para melhor entendimento do campo de atuação desses poderes, faz-se necessária a conceituação do termo hegemonia, que para Nogueira envolve:

[...] além da ideologia, a direção intelectual e moral no âmbito das relações de poder e classe e a aquiescência das classes e grupos dominados, uma anuência que, em algum nível, envolve também a persuasão e a sedução para a formação de um consenso sobre o exercício do poder e suas características (NOGUEIRA, 2010:p.02).

No campo educacional, a colonialidade instituída pelos portugueses no início da colonização do Brasil está intrinsecamente ligada ao formato dos currículos vigentes na educação brasileira. As primeiras escolas instaladas no país pelos jesuítas tinham a missão de “educar” e “socializar” os povos indígenas² para o trabalho em prol da coroa. A educação proposta pelos religiosos incluía não só o aprendizado da língua hegemônica, como também sua conversão ao catolicismo e a incorporação dos valores morais e sociais da metrópole.

A captura e rapto dos primeiros africanos³ trazidos ao Brasil ocorreu ainda no início da colonização portuguesa. Os que sobreviviam a longas e desumanas travessias pelo Oceano Atlântico, eram separados de pessoas originárias de seus grupos linguístico (para evitar que se comunicassem e se rebelassem), proibidos de professar sua fé e submetidos ao trabalho forçado e aos mais violentos castigos.

O negro, durante todo o período colonial, simplesmente não fazia parte do universo educacional, sendo proibido de frequentar as salas de aula senão submetido a estratégias para mantê-lo longe da escola no Império (1822 a 1889). O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, negava a admissão de escravizados em escolas públicas brasileiras e a instrução de adultos negros era condicionada à disponibilidade de professores, o que nunca acontecia. Em 1878, o Decreto nº 7.031-A determinava que os adultos negros só poderiam estudar no período noturno, condicionando-os aos mais diversos impedimentos.

As escolas jesuítas inauguram o papel monoculturalista (SODRÉ, 2012) da educação no Brasil ao ignorar a história e cultura dos povos vítimas de sua exploração. No período republicano, as tradições negras eram vistas como atrasadas (sequer eram vistas como cultura), portanto, seus “tribalismos” deveriam ser substituídos pelo conhecimento Ocidental, delimitando a educação das crianças brasileiras a padrões eurocêntricos de ensino, responsáveis por “reduzir todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro” (SODRÉ, 2012, p.19).

² Os índios brasileiros foram os primeiros povos a serem escravizados pelos portugueses nos primeiros anos do período colonial. A abolição indígena foi abolida pelo Marquês de Pombal no final do século XVIII.

³ Não se sabe ao certo a data exata da chegada dos primeiros africanos escravizados ao Brasil. A tese mais aceita é de que, em 1538, Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, teria financiado a captura de negros que foram levados à Bahia e lá forçados ao trabalho escravo.

O histórico de supervalorização do saber hegemônico e a consequente desvalorização da tradição não ocidental permeiam as relações cotidianas em ambiente escolar. O caráter permissivo dos governos, do período colonial ao republicano, em relação à negação da diversidade cultural a qual a formação social brasileira está submetida, deu espaço para a construção da figura do “Outro” na sociedade brasileira e, conseqüentemente, em ambiente escolar. Esse, mesmo representando grande parte da população brasileira⁴, é marginalizado e desvinculado de sua cultura, ora forçado a acreditar no desvalor da mesma, ora em prol do nacional - que se apropria de aspectos da cultura negra, resignificando-os e fazendo com que os mesmos sejam entendidos como cultura brasileira, a exemplo da capoeira⁵.

A opressão racista a qual estão submetidos os alunos negros pode justificar o fracasso escolar⁶, que abrange o baixo rendimento, repetência, abandono e evasão escolar, como indicou o artigo “Fracasso escolar e desigualdade no ensino fundamental” de Paula Louzano, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com o Todos pela Educação, através de dados dos questionários socioeconômicos da Prova Brasil 2011⁷, que apontam para as disparidades raciais em âmbito educacional. A pesquisa revela que entre as crianças autodeclaradas pretas, 43% já tiveram algum tipo de fracasso escolar. Entre as que se dizem brancas, a taxa é de 27%. Isso significa dizer que alunos pretos abandonam a escola com maior frequência do que brancos e pardos nacionalmente.

A pesquisa ressalta ainda que o desempenho inferior de alunos negros está ligado a fatores socioeconômicos e culturais, dentre eles o preconceito expandido por professores que acreditam que esses alunos terão, naturalmente, desempenho pior do que os brancos. Em

⁴ Segundo dados divulgados pelo Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos 191 milhões de brasileiros, 15 milhões se declaram pretos e 82 milhões pardos que somados chegam a 50,7% da população total.

⁵ Segundo a Prof. Dra. Rosângela Araújo, mestre Janja, a Capoeira Angola teve origem no N’golo (ou dança das zebras, parte da tradição Banto), dança realizada como rito de passagem para o casamento, uma das poucas com participação masculina, que utilizava movimentos representantes dos reinos animal, vegetal e mineral. Mestre Bimba (1900-1974) teria sido responsável pela esportização da capoeira, que em linhas gerais, se afastaria da tradição ao adquirir aspectos elitizados como a prática em espaços fechados e teria seus conhecimentos fragmentados em níveis de proficiência.

⁶ LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental*. Relatório De Olho nas Metas 2012 do Todos pela Educação. São Paulo: Editora Moderna, 2013, p.114-125.

⁷ Administrada pelo Ministério da Educação (MEC), a avaliação foi aplicada a mais de 4 milhões de estudantes, de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, das escolas públicas (municipais, estaduais e federais) com pelo menos 20 alunos matriculados no ano avaliado, em todo o Brasil.

2009, estudo⁸ realizado pelos pesquisadores Ricardo Madeira, Marcos Rangel e Fernando Botelho, do departamento de Economia da Universidade de São Paulo (FEA-USP) traçou comparativo entre as notas que os professores atribuíam a seus alunos através do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), avaliação realizada anualmente pelo governo paulista. Foram analisadas as notas de alunos pretos e brancos com desempenho semelhante no Saresp. Aos brancos, professores lançaram em seus boletins notas maiores que as atribuídas às crianças pretas.

O comportamento dos docentes pode estar ligado às teorias de hierarquia racial e darwinismo social, difundidas inicialmente pelo historiador americano Richard Hofstadter, nos anos 1940, e difundida mundialmente. No Brasil o pensamento foi representado pelas “teorias explicativas do Brasil” (Ortiz, 2006), que ganharam status de ciências por terem sido difundidas por teóricos considerados percussores das Ciências Sociais no Brasil, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha. Essas teorias⁹ de cunho racista até hoje fazem parte das leituras obrigatórias em cursos de graduação por todo o país. Os mesmos revelam que nunca tiveram oportunidade de discutir questões raciais durante seu processo de formação. Discussões essas escamoteadas, principalmente em centros acadêmicos, pelo mito da democracia racial difundido pelo antropólogo, sociólogo e escritor Gilberto Freyre, na obra *Casa Grande e Senzala*.

O racismo e preconceitos correlatos, portanto, como já observara Frantz Fanon em sua obra *"Pele Negra, Máscaras Brancas"* é fator crucial para o baixo aproveitamento escolar desses alunos.

3. NÓS SOMOS O OUTRO: UM NOVO OLHAR EDUCACIONAL

Na perspectiva de repensar a educação brasileira e entender a necessidade agregar elementos da cultura afro-brasileira à base da pirâmide da construção do saber, se faz necessário refletir sobre o conceito de educação. Para o pesquisador educacional José Marin,

⁸ Cf. Jornal Folha de São Paulo, *"Professor dá a aluno nota maior que Saresp"*, 28/12/2009, Caderno Cotidiano.

⁹ Em linhas gerais, as desigualdades sociais e políticas, entre negros e brancos, no Brasil eram justificadas por esses pensadores como diferenças biológicas e naturais resultantes de um processo de adaptação ao meio, em uma tentativa de “comprovar” a superioridade branca. A raça inferior (negra), segundo eles, inviabilizaria o progresso do país.

educar é abrir espaço para “a conquista de novas visões de mundo e sistemas de valores, criando fundamento para a construção do conhecimento individual” (MARIN, 2009).

Sodré afirma que “educar é socializar individualizando, isto é, primeiramente inscrever a criança no ordenamento social desejado e depois criar as condições cognitivas e afetivas para sua autonomia individual como adulto” (SODRÉ, 2012: p.16).

As perspectivas apresentadas por esses autores apontam para a sociabilização do indivíduo, processo capaz de prepará-lo para compreender a importância de sua própria cultura e lidar com as tantas outras presentes na sociedade brasileira, sem que as mesmas entrem em choque. Socializar, nesse sentido, adquire significado maior de que harmonizar a convivência entre diferentes saberes. Não se trata de tolerar a diferença do Outro, mas da necessidade de estabelecer parâmetros contra-hegemônicos que reconheçam essas culturas como uma das diversas formas de expressão humana.

A noção de “grupos de pertencimento”, apresentada por Muniz Sodré, exerce papel importante para a socialização do indivíduo em formação à medida que transmitem saberes necessários para a construção da individualidade, por meio da complementação dos conhecimentos (ensinados pelo clã e os sociais e políticos) para a criação de valores coletivos. Esses grupos são classificados como de pertencimento primário e secundário:

- a) **Grupo de pertencimento primário:** à família (mas também o clã e a etnia) cabe o processo responsável pela matriz da individualização. Ensinar tradições do clã, seus costumes, preceitos e valores;
- b) **Grupo de pertencimento secundário:** formações onde indivíduos já constituídos se tornam cidadãos, isto é, sujeitos de comunidades políticas, sejam essas em escala local ou global. Os ensinamentos formais se somam aos aprendidos no clã.

Duas considerações devem ser destacadas por meio do conceito de grupos de pertencimento. A primeira diz respeito à necessidade do indivíduo em formação em se sentir acolhido, parte do todo. O pertencimento ao grupo auxilia na percepção e criação de imagens internas e externas capazes de auxiliar na apreensão do real:

[...] Cada ser singular perfaz seu processo de individualização em função dessa pluralidade instituída (o grupo), na qual se assentam as bases de sustentação da vida psíquica individual. Mesmo modernamente, a constituição psíquica de um indivíduo depende da força de continuidade do grupo, de

modo que cada indivíduo se configura como um “lugar”, ao mesmo tempo singular e coletivo, sempre investido do desejo ancestral (familiar, clânico) de continuidade da espécie. A ética (outro nome para a cultura, em sua originalidade) é precisamente a linguagem desse desejo (SODRÉ, 2012: p.17)

Como abordado anteriormente, os principais motivos dos altos índices da evasão escolar e baixo rendimento de alunos negros está ligado ao sentimento de exclusão ao quais esses alunos são submetidos, pelo racismo e preconceitos correlatos.

A identificação no grupo de pertencimento secundário pode ser desenvolvida através do entendimento do conceito de lugar. Para além de definições meramente físicas, lugar é o espaço em que se dá a ação humana ou “a configuração de pontos de forças, campo de fluxos que polariza diferenças e orienta identificações” (SODRÉ, 2012, p.75). Trata-se do agrupamento de pessoas que, embora sejam oriundas de culturas diversas, possuem em comum aspectos característicos do local de onde vieram. Comunidades periféricas são bons exemplos para a definição de lugar à medida que os elementos que os identificam são facilmente identificáveis, como o comportamento social, as condições de vida em que estão inseridas e, até mesmo a forma de falar, de se vestir e se comportar socialmente, atuando como conteúdo inserido na forma (HALL, 2003) e auxiliam na criação de valores próprios do lugar em que atuam, afetando e marcando sua ação no espaço através do tempo.

Dessa forma, a escola enquanto lugar pode delinear as semelhanças dos indivíduos que dela fazem parte, auxiliando no processo de identificação entre alunos e professores que, por muitas vezes, fazem parte da mesma comunidade e compartilham dos valores locais.

O segundo aspecto importante no conceito de grupos de pertencimento trata do respeito pela individualidade de cada grupo, que igualmente perpassa pela ideia de lugar. Em espaço escolar é possível agregar novos conhecimentos e dividir experiências sem a necessidade de desvencilhar o educando das tradições e costumes de seu clã de pertencimento, como instituiu o modelo hegemônico, criando a chamada ecologia dos saberes, fazendo conexões entre os saberes formais e tradicionais:

[...] a ecologia dos saberes é a admissão de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber do camponês, (SODRÉ, 2012: p.42).

Para tanto, é necessário construir um pensamento pedagógico capaz de sensibilizar as relações entre o saber formal e tradicional, através de estratégias afetivas que desalienem o

processo pedagógico vinculando-o a experiência de seu clã, ao lugar de onde advém e a sua cultura:

[...] a força motriz da diversidade cultural está na sensibilização das consciências frente à emergência do Outro, isto é, em autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes (SODRÉ, 2012: p.185).

A sensibilização das práticas de ensino para a inserção da História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas, diz respeito à compreensão, a aproximação entre indivíduos e sua cultura, reflexão e estímulo a novas formas de entender educação e cultura, bem como a flexibilização dos currículos oficiais para que os mesmos possam contemplar conteúdos pertinentes às necessidades do local em que atuam e estejam em consonância com a eliminação do racismo e dos preconceitos.

3.1 FORMAS DE APRENDIZAGEM E GLOBALIZAÇÃO

Ao analisar os impactos da globalização nas identidades culturais, Stuart Hall chama atenção para a tendência à homogeneização e substituição de tradições locais pelas globais, por meio dos padrões de comunicação atuais que propiciam a expansão mundial de produtos culturais ocidentalizados, “apagando” as diferenças locais e particulares de povos ao redor do mundo e criando uma "cultura mundial homogênea e ocidental" (HALL, 2006). Apesar de afirmar que "parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, 'novas' identificações 'globais' e novas identificações 'locais'", (HALL, 2006), é impossível negar que os processos de globalização e os avanços tecnológicos também exercem papel importante para a manutenção da figura do "Outro" nas sociedades. A escolha de identidades globais em detrimento das locais, por exemplo, massifica o senso crítico, desvaloriza as tradições e culturas locais e tenciona as relações entre àqueles que possuem e não possuem acesso a essas tecnologias.

Em âmbito educacional, os avanços tecnológicos e a globalização modificaram as formas de aprendizado. A escola, baseada em modelos tradicionais de aprendizagem, em geral herdados de instituições ideologicamente hegemônicas a exemplo da igreja, avançam em seu atraso e ineficiência ao desprezar em seus métodos educacionais o caráter dinâmico, rápido e

intertextual das novas tecnologias, a exemplo da internet. Essas insistem nas formas de aprendizagem que “ensinam” a partir de práticas *prisionais* e *confessionais*, seguindo o modelo vertical de aprendizado do no século XIX. Sendo assim, os processos de aprendizagem limitam-se ao espaço físico (prédio) e as maneiras com as quais é organizado, atribuindo ao educador o dever de manter o aluno em sala de aula por determinado período de tempo e controlar a dinâmica de seu conhecimento formal, como um pregador de igreja. Os fluxos verticais de distribuição de conhecimento e o modelo seriado de ensino assemelham-se também à organização de uma empresa e foi classificado por Reich, como taylorista-fordista. (SODRÉ, 2012):

[...] Até mesmo a pedagogia é passível de estruturação pela metodologia taylorista-fordista, na medida em que a educação formal se defina exclusivamente pela imposição de significados na forma de uma realidade simplificada em livros e aulas e dirigida à sua mera incorporação pela memória do estudante. Comenta Reich: Assume-se que um processo educacional eficiente distribui o conhecimento da mesma forma que uma fábrica eficiente instala componentes na linha de montagem (SODRÉ, 2012: p.233).

A educação nacional segue utilizando esse modelo e ignora o surgimento de uma nova modalidade na tríade idealizada por Aristóteles (do conhecimento/contemplação, do prazer e da política), chamada de *bios* midiático ou virtual. O que está em contato com os avanços tecnológicos, midiáticos e o crescente montante de informação gerado por ele. Essas mídias e tecnologias, segundo Sodré, funcionam não como meros difusores de informação, mas uma forma de vida “onde impulsos digitais e imagens se convertem em prática social” (SODRÉ, 2003).

[...] O bios virtual é a prótese, não apenas uma maquinaria comunicacional que permite ao cidadão inteirar-se das coisas do mundo, e sim uma 'atmosfera' magnética (um ethos feito de hábitos e afetos) onde, por um lado, 'respira-se' o consumo programado pela socialização latente do mercado e da ordem tecnológica; por outro 'habita-se' um mundo de imponderabilidade, ubiquidade e interatividade (SODRÉ, 2006: p.189).

Essas práticas estão relacionadas com o comportamento social, com a virtualização e midiática, determinando um novo locus onde se desenvolvem parte significativa das relações raciais, a mídia e os veículos de comunicação de uma maneira geral, dentre eles a internet.

Dentro da reflexão sobre novas perspectivas educacionais, questiona-se o papel do professor e da escola diante do bios midiático. Segundo Sodré cabe, tanto ao educador formal quanto aos membros do clã/família, o papel de iniciar o indivíduo nas diferentes formas de

saber, linguagens (inclusive às tecnológicas) e expressão cultural, salientando a importância da ancestralidade como pilares para a consciência adulta e ética. Cabe a ele a tarefa de auxiliar na filtragem e decodificação do alto fluxo de informação, norteando-o, processo que o remete à figura do iniciador presente nas sociedades tradicionais:

[...] nas sociedades arcaicas se trata propriamente de iniciação, descrita por Baudrillard como “esse momento crucial, esse nexos social, essa câmara negra onde nascimento e morte deixam de ser termos da vida e evoluem um no outro – não rumo a qualquer fusão mística, e sim para fazer do iniciado um verdadeiro ser social. A criança não iniciada apenas nasceu biologicamente, apenas ainda tem um pai e uma mãe “reais”. Para se tornar um ser social ela tem de passar pelo acontecimento simbólico do nascimento/morte iniciática. É preciso ter feito o trânsito da vida e da morte para entrar na realidade simbólica da troca. O que modernamente se designa como educação é, no limite, um eco da profundidade do processo iniciático. (SODRÉ,2012: p.16)

Dessa forma, mesmo diante da velocidade e fluxo informativo e avanços tecnológicos, o professor continua a exercer papel determinante na educação, ainda que precise se reinventar para lidar com a cultura hipertextual criada pelo bios midiático e tornar apto a interpretar ações híbridas entre educação e comunicação.

4. ALTERNATIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639

Ainda que tenha caráter regulamentador e explicativo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana encontram grande resistência de gestores e educadores, salvo raras exceções, para a implantação da Lei 10.639 exatos dez anos após sua sanção.

Um dos fatores que imobilizam a ação dos empenhados em fazer valer o direito à diversidade cultural em sala de aula é a não elaboração de estratégias capazes de contemplar os aspectos abordados pela Lei. Nesse sentido, as teorias elaboradas por Muniz Sodré, especialmente em sua mais recente obra “Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes”, podem auxiliar para a elaboração de um plano de ação que contemple paradigmas educacionais capazes de agregar as culturas dos povos africanos e afrodescendentes aos currículos oficiais, através da criação de padrões educativos contra-hegemônicos que respeite diversidade sem a desqualificação ou supervalorização de uma cultura.

Sodré afirma que “educar é sociabilizar, individualizando”. Entende-se, por tanto, que a criança deve inicialmente ser inserida em um contexto social desejado, para que por meio

dele consiga assimilar aspectos de outras culturas, somá-los à sua própria e, a partir da complementaridade desses conhecimentos, fundamentar a construção de sua individualidade enquanto membro de uma sociedade diversa. Dar a cultura africana e afro-brasileira sua devida importância, dessa forma, não é só uma tentativa governamental e dos movimentos sociais de reparar o histórico de marginalização desse povo, mas fazer valer o direito do brasileiro, enquanto povo, em se relacionar com aspectos que exerceram crucial importância na formação da sociedade brasileira:

[...] a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004: p.17)

Esse olhar para a cultura negra está ligado aos saberes formais suprimidos dos currículos das escolas nacionais e também aos religiosos, as formas de expressão corporal, à valorização da oralidade e da figura ancestral. Muniz Sodré acredita que esses saberes podem ser agregados como forma de complementar a individualização do educando, sem que se excluam necessariamente, promovendo a ecologia desses saberes e atuando como uma forma de quebrar a visão histórica da figura do negro como o Outro, recriando no educando a habilidade de interação, entendimento e respeito à diversidade cultural da qual faz parte, tendo a Lei como um de seus objetivos criar:

[...] compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem na nação brasileira sua história. (BRASIL, 2004a, p.18)

A ecologia dos saberes pode se dar através da resignificação do conceito de lugar ao expandir seu campo de ação para além do espaço físico pela lógica de pertencimento simbólico, capaz de incentivar a polarização das diferenças e ao mesmo tempo reconhecer semelhanças entre indivíduos pertencentes à culturas distintas, de maneira harmoniosa, ressaltando a importância desses saberes para a formação individual e incentivar trocas para a criação dos saberes locais. As diferentes formas de saber, dessa forma, atuam de maneira individual (através de suas tradições e costumes) e social (ao auxiliar a aquisição de visões de

mundo, para além das pertinentes as do seu clã, incentivando o pensamento crítico e plural) promover a interação dos objetivos coletivos por meio de:

[...] a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade. (BRASIL, 2004b, p.19)

É incomum em ambiente escolar a percepção do uso de determinadas gírias, maneiras de se vestir, valores sociais e políticos além de outros aspectos, referentes à comunidade em que a escola está inserida. Esses precisam ser levados em consideração pelo processo educacional, pois são inerentes aos saberes coletivos desse grupo e ajudam a escola a traçar horizontes capazes de criar identificação entre alunos, professores, comunidade e o ambiente escolar, auxiliando no reconhecimento de problemas, fragilidades e norteando os caminhos a serem traçados para a efetivação do aprendizado.

Nesse sentido, a educação deve agregar aspectos locais, pertinentes a comunidades específicas que promovam identificação e familiarização do educando com os conteúdos. A autonomia em relação à elaboração de currículos pertinentes as necessidades das comunidades em que atuam foi garantido às escolas pelo artigo 26 da Lei 9.394/1996 e ressaltada nas Diretrizes ao prever:

[...] a autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26^a da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos e disciplinas, as temáticas em questão. (BRASIL, 2004d: p.17)

Dessa forma, a escola assume o papel de iniciador, o responsável pelo filtro das informações e seleção de conteúdos crescente em tempos de globalização, velocidade informacional e tendência à homogeneização das culturas, em busca de aproximar-se e impactar as novas formas de aprendizado imposta pela bios midiática. A sensibilidade em selecionar os temas pertinentes à realidade da comunidade em que atua e identificar suas fragilidades reforçando a atuação nessas áreas é o que Sodré chama de estratégias sensíveis educacionais que vão de encontro com os objetivos da lei, que, em linhas gerais pretende:

[...] desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto faz mal a negros e brancos. (BRASIL, 2004e)

Essas estratégias devem contemplar a resolução dos problemas do lugar em que atuam, incluindo a criação da “escola-cidadã”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente artigo buscou-se fundamentar a necessidade da introdução da diversidade cultural brasileira na educação nacional, principalmente no que diz respeito à cultura africana e afro-brasileira, colocando em pauta o debate sobre os aspectos colonizados da construção do saber, os impactos causados pela manutenção do eurocentrismo e, mais recentemente, a globalização e a tendência à homogeneização dos saberes e culturas.

Considerando os aspectos teóricos levantados, procura-se iniciar reflexões acerca do tema, que por seu caráter contemporâneo necessita de aprofundamento e discussões que incluam a participação dos movimentos sociais na perspectiva de repensar o processo educacional, levantando soluções junto aos governos e gestores da educação para a inserção gradativa dos itens previstos pelas Diretrizes da Lei 10.639/03.

É sabido que os índices de evasão escolar são substancialmente engrossados por alunos que não se enxergam como parte do grupo educacional ao qual pertencem, se sentem inferiorizados por fatores como racismo e preconceitos correlatos e que, por isso, criam barreiras ao aprendizado e maior dificuldade de assimilação. Nesse sentido, procurou-se chamar atenção para a necessidade da flexibilização dos currículos oficiais de maneira que possam incluir assuntos ligados as suas culturas e pertinentes às necessidades da comunidade as quais estão inseridos.

Faz-se necessário a atualização gestores educacionais e professores para a abordagem desses temas já que muitos desses, oriundos da formação classicamente eurocêntrica, não tiveram contato com conteúdos dessa natureza, compartilham da ideia de que o aluno negro “naturalmente” terão desempenho inferior ao do branco ou não estão aptos a lidar com assuntos relacionados à diversidade cultural. Cabe aos movimentos sociais e a sociedade em geral cobrar a elaboração de estratégias de reciclagem e formação a fim de iniciar o longo caminho em busca de novos paradigmas educacionais no Brasil.

Outro aspecto a ser repensado, diz respeito ao material didático utilizado pelas escolas que precisam ser revistos através da noção dinâmica e globalizada da bios virtual. A “educomunicação”¹⁰ nesse sentido, apresenta-se como um dos caminhos a serem considerados à medida que é capaz de convergir mídia e educação, por meio do uso de tecnologia, respondendo às necessidades dos indivíduos contemporâneos.

A escola brasileira nasceu no seio de uma sociedade patriarcal, eurocêntrica e "naturalmente" preconceituosa. O mito da democracia racial auxiliou na camuflagem do racismo, inclusive em âmbito educacional, sem que debates efetivos tenham sido realizados no sentido de entender problemas e traçar soluções. Os conteúdos pertinentes à cultura negra não serão introjetados no currículo nacional por osmose. Devem ser repensadas as formas de educação, libertando-as de seus aspectos colonizados para a promoção de concepções mais abrangente de cultura e assimilação de conteúdos.

¹⁰ Metodologia pedagógica que propõe o uso de recursos tecnológicos e técnicas comunicacionais para a promoção de aprendizado de maneira colaborativa e interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Brasília, 2003.

_____. *Parecer CNE/CP 003/04*. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/CNE 10/03/2004.

ARAUJO, Rosângela 'Janja' C. *A África e a Afro descendência: um debate sobre a cultura e o saber*. In. SILVA, Cidinha da. *Ações Afirmativas em Educação: Experiências Brasileiras*. Editora Summus, São Paulo, 2003.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros – e como a escola se relaciona com crianças do candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2012.

GONÇALVES, Luiz Carlos & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e – *Movimento Negro e Educação*. Mimeo, 2000.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart. *Da Diáspora – Identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart - *Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Editora DP&A. Rio de Janeiro, 2006.

LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental*. Relatório De Olho nas Metas 2012 do Todos pela Educação. São Paulo: Editora Moderna, 2013, p.114-125. Disponível em http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2012.pdf. Acesso em: 10/05/2013

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação Afirmativa: História e debates no Brasil*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, No.117, novembro de 2002.

NOGUEIRA, Silas. *Poder, Cultura e Hegemonia: Elementos para uma discussão*. *Revista Extraprensa*, Vol. 1, No 6.

OLIVEIRA, Dennis. *Ambivalências raciais e mediação da sociedade*. Apresentado no NP

Comunicação e Culturas Urbanas do VI Encontro de Núcleos de Pesquisa da Intercom.2006.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PINTO, Regina Pahim. “*Movimento Negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade*”. In: CADERNOS DE PESQUISA, n 86, São Paulo. Agosto 1993, p.25-38.

SANTOS, H. *Políticas públicas para a população negra no Brasil*. ONU, 1999. [Relatório ONU]. Disponível em: http://www.unesco.org/new/en/brasil/about-this-office/singleview/news/debates_e_perspectivas_para_a_institucionalizacao_da_lei_106392003/. Acesso em: 13/02/2013.

SANTOS, Léa Austrelina Ferreira. *Odemodé Egbé Asipá: para além do ensino da história e cultura afro-brasileira*. Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.12, n 19, p.99-111, 2003.

SILVA, A.C. *A desconstrução da discriminação no livro didático*. In: MUNANGA, Kabengele (org). *Superando o racismo na escola*. Brasília: SECAD, MEC, 2005. Pág. 21-37.

SILVA, Petronilha. *Palestra ao Laboratório de etnografia e estudos em comunicação, cultura e cognição da Universidade Federal Fluminense*, 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3jzxBnlpySY>: Acesso em 10/01/2013.

SODRÉ, Muniz. *As Estratégias Sensíveis: afeto, mídia e política*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação – diversidade, descolonização e redes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

Portal “Salto para o futuro”. *Multiculturalismo e Educação*. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=71. Acesso em 03/04/2013.

Cf. Jornal Folha de São Paulo. “*Professor dá a aluno nota maior que Saesp*”, 28/12/2009, Caderno Cotidiano. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2812200901.htm>: Acesso em 10/05/2013.

Cf. Revista Exame. *População Negra aumentou no Brasil, revela Censo*. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/populacao-negra-aumentou-no-brasil-revela-censo>: Acesso em: 10/05/2013.

