

DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E A LEI 10.639/03

Maria Elena Viana **Souza** – UNIRIO

.Introdução

Este trabalho tem como objetivo trazer para o debate algumas reflexões sobre as providências curriculares sugeridas pela Lei 10639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Para tanto, discorro sobre a Lei 10.639/2003, seus princípios e as possibilidades de sua implementação, principalmente agora que essa lei foi alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena.

Ao fazer uma leitura detalhada da lei, percebe-se que é possível tecer relações de suas várias propostas com concepções de teóricos como Forquin (1993) que se propôs a trabalhar com o currículo sob uma abordagem culturalista. É possível também dialogar com autores como Apple (2000), Antonio Flavio Moreira (1997), Nilma Gomes (2005), Iolanda de Oliveira (2006), Kabengele Munanga (2001) e outros.

Buscamos ainda investigar como os princípios da Lei podem contemplar algumas metas do parecer e quais são as possibilidades desses princípios serem implementados nas escolas de Ensino Fundamental em que o silêncio sobre a problemática racial ainda faz parte da postura de alguns professores, revelando que o currículo nunca é uma proposta neutra de conhecimentos, mas, parte sempre de uma tradição cultural, ou seja, de uma seleção feita pela concepção que algum grupo tem do que pode ser considerado conhecimento legítimo. (APPLE, 2000).

. Sobre a Lei 10.639/2003

A lei 10.639/ 2003 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa lei altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos seus artigos 26, 26A e 79B. Recentemente, a lei 10.639/2003 foi alterada pela lei 11.645, de 10 de março de 2008, que passa a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena". A lei 11.645 traz o seguinte teor:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. 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 brasileiras." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Apesar da promulgação da lei 10.639/03 constituir-se em uma resposta às demandas do Movimento Negro e a todos aqueles que vêm lutando por uma sociedade brasileira mais democrática, a sua aplicação não tem sido uma tarefa fácil: muitas vezes, os professores não se sentem motivados em cumprir leis que consideram vir de escalões superiores, não se sentem preparados para lidar com a questão e têm aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar nesse tema é tocar “na ferida”, preferindo o silêncio para “não provocar constrangimentos”.

Propor um trabalho sobre relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana nos moldes em que está sendo sugerido, ou seja, através de uma lei, pode ser um equívoco¹. Inserir a questão indígena nessa mesma lei pode ser um equívoco maior ainda porque cada grupo étnico tem especificidades que precisam ser tratadas também sob um enfoque específico. Trazer as questões indígenas “à reboque” das questões negras é, no mínimo, desrespeitar a seriedade com a qual ambas devam ser trabalhadas.

Nesse trabalho, ficarei restrita ao texto do parecer da lei 10.639/2003 que trata de uma política curricular que se apoiou em diversas áreas do conhecimento, buscando combater o racismo e a discriminação contra a população negra brasileira. Nesse sentido, *propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes,*

¹ Não estou desmerecendo as diretrizes, porém, chamando a atenção para o fato de ter sido necessário a promulgação de uma lei para que essa temática fosse incluída no currículo escolar, sabendo-se que o ideal não seria impor algo por lei, mas, por convencimento do qual é necessário esse trabalho com todas as crianças, negras e brancas.

posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.(BRASIL, 2005, p.10)

O direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional e poderem manifestar seus pensamentos com autonomia é uma das metas do parecer. Uma outra, diz respeito ao direito dos negros e de todos cidadãos brasileiros em cursarem todos os níveis de ensino, em instituições bem equipadas, com professores qualificados para lidar com diversas situações decorrentes do racismo entre os diferentes grupos. Essa qualificação passa pela formação para trabalhar com os mais variados saberes que vão permitir o entendimento e a sensibilidade indispensáveis para trabalhar a questão.

O parecer é bem explícito ao atribuir ao Estado brasileiro o papel de promover políticas de reparações voltadas para a educação de negros, cumprindo, assim, o disposto na Constituição Federal em seu Artigo 205 que reza o dever do Estado em garantir direitos iguais para todos os cidadãos brasileiros se desenvolverem, de modo pleno, através da educação. No parecer, o argumento é que

sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2005, p.11)

Com a promulgação da Lei, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, o Estado cumpre, em parte, a demanda da população negra por *reconhecimento, valorização e afirmação de direitos*. Em parte porque não basta promulgar a lei. Seria preciso implementá-la, dando condições aos estabelecimentos de ensino para operacionalizá-la. Evidentemente que tal operacionalização exige um esforço maior do poder público no que se refere à formação de professores, em serviço ou não. Essa é uma das dificuldades na aplicação da lei.

Um segundo aspecto a ser destacado do parecer é a justificativa para a utilização do termo étnico-racial. Por que foi preciso justificar a utilização desse termo?

É comum encontrarmos a utilização do termo *etnia* em substituição ao termo *raça*, por considerarem o uso desse termo inconveniente, pelo seu sentido biológico. Para Bobbio (*apud* GOMES, 2005) **etnia** é *um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios* (p.50). Mas, pelo conceito trabalhado por Bobbio, dizer que a população negra

brasileira, em sua totalidade, constitui-se em uma etnia é não levar em conta a diversidade de línguas, culturas e tradições das origens dessa população e nem levar em conta que hoje, a população negra brasileira é diversa em suas culturas. Não há discordância quanto ao entendimento de que o uso do conceito de raça com significado biológico é inadequado, mas, da forma como nós, estudiosos da problemática racial brasileira, o entendemos,

[...] *raças* são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as *raças*. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. (GOMES, 2005, p.49)

Portanto, não cabe polemizar a questão racial brasileira, partindo do argumento de que raças não existem e que raça é uma só - a humana - porque concordamos com esse argumento, porém, não podemos reduzir nosso entendimento a esse discurso ingênuo. Seria muito tranquilo não adotar o termo raça como forma de neutralizar o racismo, no entanto, a questão é muito mais complexa.

No documento que trata da lei, é utilizado o termo étnico-racial. A intenção dos responsáveis pela elaboração do texto da lei não era se afastar da polêmica, mas, porque

[...]o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (BRASIL, 2005, p.13)

Um terceiro aspecto a destacar no documento, - e é nele que vamos nos deter mais- refere-se aos princípios da lei. Normalmente, ao mencionar a lei 10.639, as pessoas destacam a obrigatoriedade do ensino de história Cultura Afro-brasileira e Africana, não dando muita ênfase a outros aspectos da lei, importantes de serem trabalhados e que devem, portanto, orientar a elaboração dos currículos nas escolas de Ensino Fundamental.

As diretrizes apontam três princípios para orientar, de forma geral, as ações dos sistemas de ensino e dos professores: 1. consciência política e histórica da diversidade;

2. fortalecimento de identidades e de direitos e 3. ações educativas de combate ao racismo e discriminações. Esses princípios trazem orientações para procedimentos a serem adotadas pela escola. São sugeridas vinte posturas e, ao longo do trabalho, destacaremos algumas delas para relacioná-las com algumas considerações sobre currículo.

. Sobre currículo, educação e cultura

Como afirma Apple (2000), o currículo é *produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.* (p. 53) Neste sentido, o que é considerado como conhecimento e sua organização, quem pode ou não pode transmiti-lo, fazem parte de *como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade.* (ibid, p. 54). Continuando com as palavras do autor:

Sempre há, então, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que traduz o conflito entre o que alguns consideram simplesmente como descrições neutras do mundo e o que os outros vêem como concepções de elite que dão poder a alguns grupos enquanto o tiram de outros. (ibid, p. 54)

Ao pensarmos nessa política de conhecimento oficial ou concepções de elite, remetemo-nos a Oliveira (2006) que ao se referir à questão racial na escola e aos currículos escolares afirma que há falta de embasamento teórico consistente e de decisões políticas para buscar soluções com vistas à função emancipatória da educação em oposição à exclusão social.(p.117) Após pesquisa realizada com 305 professores dos municípios do Rio de Janeiro, Niterói e São João de Meriti, a autora observa que *a desqualificação profissional se efetua à medida que os currículos, a pedagogia e a avaliação são padronizados e predeterminados sob a forma de pacotes culturais. As condições de trabalho se agravam e comprometem o controle e a autonomia profissional.* (p.111)

Trabalhar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental não significa apenas transmitir conteúdos, mas, adotar uma política de conhecimento que valorize a população negra nos seus aspectos de afirmação de identidades e valorização de suas expressões culturais. Defende-se a adoção de uma política cultural que leve em consideração culturas diferenciadas daquelas que costumamos considerar: a cultura pautada, predominantemente, em valores europeus.

Uma das orientações sugeridas pelo princípio do *fortalecimento de identidades e de direitos* versa sobre a *ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocadas por relações étnico-raciais*. (BRASIL, p.19). Para que tal ampliação aconteça é necessário romper com a atual *política* de conhecimento oficial, considerando essa política como aquela que os profissionais da educação insistem em manter, a despeito de haver uma política oficial para a mudança dessa visão. A função emancipatória da educação, como diz Oliveira, exige a transformação de pacotes culturais que padronizam e predeterminam os currículos, as pedagogias e as avaliações. (OLIVEIRA, 2006, p.111)

Essas considerações nos levam a tecer relações com a concepção de Forquin (1993) sobre educação e cultura. O autor afirma que ao processo educativo escolar cabe a *responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura* (p.13), aqui entendida como algo *comunicável e memorável*, tornado público, e que se cristalizou em *saberes cumulativos* e nos *símbolos inteligíveis*.

A cultura seria, portanto, o *conteúdo substancial da educação* que a realiza como *memória viva*. Neste contexto, cultura não pode ser pensada sem educação e *toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra*.(p.14) São as faces de uma mesma moeda que se complementam. Esta concepção se reforça pelo fato de que

quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e de contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (FORQUIN, 1993, p. 10)

Se cultura é o conteúdo que se transmite na educação como algo que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, como diz Forquin, como os alunos negros estão se constituindo enquanto sujeitos?

O que se questiona é que algo considerado válido como continuidade cultural para uns nem sempre o é para outros. É nesse sentido que podemos recorrer ao princípio da consciência política e histórica da diversidade explicitado na lei 10.639/2003. Esse princípio orienta para que, entre outras coisas, compreenda-se *que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.* (p. 18)

Mas, o termo cultura apresenta uma face polissêmica porque pode adquirir várias conotações: da tradicional à elitista; da subjetiva à descritiva e objetiva; como qualidade de um espírito superior, cultivado ou como um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade. No entanto, quando se trata de cultura relacionada à educação ou da transmissão cultural da educação, Forquin (1993) estabelece que se trata, essencialmente, de

um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e bem coletivo objetivável, este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e “perfectivo”, ele não é o monopólio do ‘homem cultivado’ . (p. 12)

Como diz Forquin, a transmissão cultural da educação é um patrimônio de conhecimentos, valores, símbolos, constituído ao longo de gerações. Indaga-se, então, que patrimônio cultural estamos construindo, como educadores, para a população brasileira? Somos uma população majoritariamente miscigenada com um percentual significativo (44% pelo último censo) de pretos e pardos. Nada mais justo, portanto, que ampliar o *acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais* (p. 19) como sugere mais uma das orientações sugeridas pelos princípios da lei.

Uma outra orientação a ser destacada na lei refere-se *ao esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal.* O homem é um ser complexo, dotado das mais variadas subjetividades, vivencia diferentes contextos e como numa grande cena em que a sociedade é o contexto principal, cada um desempenha vários e diferentes papéis. Ora, em tamanha diversidade como esta, não se pode exigir um comportamento padrão, “robotizado”, onde todos executem o mesmo

movimento. Há de se considerar que cada ser humano, pelo nascimento e depois pela educação, ao fazer parte deste grande cenário, possa nele sobreviver adotando uma postura não só de defesa da continuidade de sua espécie como preservadora da sua própria continuidade. Preservar a continuidade da população negra brasileira não significa somente preservar sua integridade física, mas, também seu patrimônio cultural.

Cultura e educação, portanto, estão alinhadas, passo a passo, sendo que para tal defesa e preservação é necessário que a educação tenha como responsabilidade não transmitir e perpetuar a soma bruta do que pode ser considerado como cultura vivenciada, produzida e pensada ao longo dos tempos, mas, nas palavras de Forquin (1993), *como aquilo que, ao longo dos tempos pôde aceder a uma existência pública, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis.*(p. 14) Somente aquilo que é considerado como valor para um determinado grupo social é selecionado para ser transmitido às futuras gerações. Que valores têm sido selecionados pela população brasileira para serem transmitidos às futuras gerações? E o que tem sido considerado valor para a população negra brasileira? Tais questionamentos nos remetem ao princípio da lei que orienta para *o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida.* (p.19)

Nesse sentido, a educação escolar ao sugerir uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura que são destacados como os mais apropriados para serem transmitidos às novas gerações, deve-se levar em consideração o modo de pensar e viver a cultura da população menos favorecida social e economicamente. Daí a necessidade de reconhecer que esta “ordem humana da cultura” não existe como “um tecido uniforme e imutável”. (FORQUIN, 1993, p. 14-15) Que ela varia de uma sociedade para outra e dentro de uma mesma sociedade. Que ela não se impõe de forma idêntica para todos os sujeitos. Que ela está submetida a eternos conflitos de interpretação, portanto, é imperfeita, *ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação.* (idem, p.15)

A realidade racial brasileira não é nada abstrata no que se refere à forma de tratamento dada à população negra brasileira. Nesse sentido, o currículo não pode continuar se furtando aos nossos condicionamentos históricos. Esperamos que, num

futuro próximo, as culturas afro-brasileira, africana e indígena possam ser valorizadas a ponto de os educadores as considerarem como algo que precisa ser transmitido às futuras gerações sob pena de reforçarem, cada vez mais, a desigualdade da população brasileira. E se há dificuldades, por parte dos professores, em trabalhar, mais especificamente, conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e africana, um primeiro passo é se orientar pelos princípios que a lei sugere.

Como postula Boaventura de Souza Santos (1996) o objetivo principal de um projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Ele tem que ser por um lado um projeto de memória e de denúncia e por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade. Nesse sentido, o projeto educativo emancipatório significa a educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que recusa a trivialização do sofrimento. *A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista.* (p.26)

Esse projeto educativo será presidido por conflitos de conhecimento e, entre eles, está o conflito entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação. O conhecimento por regulação pressupõe uma trajetória linear do caos (ignorância) para a ordem (conhecimento). Já o conhecimento por emancipação propõe uma trajetória não linear do colonialismo (ignorância) para solidariedade (conhecimento). (SANTOS,1996) E o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo está causando uma grande turbulência nos mapas culturais que serviram de base aos sistemas de educação eurocêntricos.

Não temos condição de propor aqui um modelo de currículo multicultural², mas, sugerimos uma atividade que pode ser trabalhada com as crianças como fonte de inspiração para outras atividades.

. Trabalhando os conceitos de preconceito e discriminação

Uma orientação para a qual os princípios da lei 10.639 apontam, refere-se à desconstrução de uma dada cultura, expressa por conteúdos cristalizados. Essa

² Pensar num currículo multicultural é pensar num currículo que leve em consideração as diferentes memórias sociais (valores, costumes, crenças dos vários segmentos populacionais e, portanto, sociais, que vêm sendo preservados, mesmo que não valorizados), onde os estudantes negros e mestiços, entre outros, possam estar representados, expressando a si próprio na busca da aprendizagem e conhecimento. Isso vai exigir dos educadores uma nova postura, uma nova aprendizagem, um novo conceito de educação

desconstrução deverá ocorrer *por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos.* (p. 19)

Eliminar conceitos, idéias e comportamentos significa construir outros conceitos, outras idéias e outros comportamentos. Nesse sentido, sugerimos, como forma de contribuir para o surgimento de novas idéias e comportamentos, o trabalho com alguns conceitos que são intrínsecos à questão racial.

A título de ilustração, mencionamos um trabalho que pode ser feito com o livro de história “Que mundo maravilhoso” em que tanto a personagem principal – Deus – como seus anjos assessores, sua esposa e as demais são, na sua grande maioria, da raça negra. Deus e os anjos utilizam computadores, comem sanduíches, bebem sucos, enfim, são como pessoas naturais e modernas, bem diferentes da imagem que crianças fazem de Deus e dos anjos.

Propõe-se que a história seja contada sem que as figuras do livro sejam mostradas. A seguir, pede-se que as crianças desenhem Deus e os anjos. Provavelmente, Deus será desenhado branco e os anjos loiros de olhos azuis³. Após a feitura dos desenhos, conversar sobre os mesmos, chamando a atenção para o fato de Deus ser branco ou não. Mostrar as figuras do livro, perceber a reação das crianças e construir com elas a noção do pré-julgamento, para, então, trabalhar o conceito de preconceito.

Por que sugerimos primeiro trabalhar a noção de pré-julgamento? Porque encontramos em Agnes Heller (2000) a concepção de que preconceito é *um tipo particular de juízo provisório*. Por ter esse caráter provisório, o juízo pode se alterar e se modificar na atividade social e individual. Se esse juízo provisório não se alterar e não se modificar, tornar-se-á um preconceito. Seria cabível, num primeiro momento, perceber até que ponto as crianças já incorporaram esse tipo de preconceito, ou não, ou se ainda estão na fase do juízo provisório. Após essa constatação, sem ferir sensibilidades porque estamos nos referindo a crianças, é possível trabalhar os conceitos de preconceito e discriminação.

³ Essa afirmativa deve-se ao fato de que tal atividade já foi feita por estudiosos do assunto e o resultado foi esse.

Um outro cuidado que deve ser tomado é o de não agir de forma preconceituosa em relação à noção de preconceito. Nesse sentido, são sensatas as palavras de Kabengele Munanga (2001):

Quantas vezes ouvimos pronunciar, até por pessoas supostamente sensatas, a frase segundo a qual as atitudes preconceituosas só existem na cabeça das pessoas ignorantes, como se bastasse freqüentar a universidade para ser completamente curado dessa doença que afeta só os ignorantes? Esquecem-se que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros. Esta maneira de relacionar o preconceito com a ignorância das pessoas põe o peso mais nos ombros dos indivíduos do que nos da sociedade. Além disso, projeta a sua superação apenas no domínio da razão, o que deixaria pensar, ao extremo, que nos países onde a educação é mais desenvolvida o racismo se tornaria um fenômeno raro. (p.11)

Enfim, para trabalhar o conceito de preconceito pode-se também recorrer a Gomes (2005) que o relaciona à falta de conhecimento sobre os fatos. Para a autora, preconceito é

um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.(p. 54)

Apesar do preconceituoso nem sempre ferir os direitos do outro, isso não quer dizer que tal tipo de sentimento não possa vir a se tornar prejudicial, pois, o preconceito é o primeiro passo para uma atitude discriminatória e discriminar significa separar, distinguir, estabelecer diferenças.

Ainda conforme Gomes (2005), a **discriminação racial** pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. *Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção das práticas que os efetivam.* (p. 55)

Evidentemente que tais conceitos não serão trabalhados nesse mesmo nível de compreensão com as crianças, pois, a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os *materiais culturais* disponíveis para transmitir conhecimentos . Ela

reorganiza, reestrutura estes materiais para que eles se tornem transmissíveis e assimiláveis às jovens gerações. O que Forquin (1993) denomina de *transposição didática*.

Esta transposição termina por *determinar configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares)*. Por sua vez, tais configurações não se reduzem a instrumentos pedagógicos ou auxiliares de aprendizagens. Elas vão se constituir numa *espécie de ‘cultura escolar’ sui generis*, dotada de uma *dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca ‘didática’ e ‘acadêmica’ a toda espécie de outras atividades*. (FORQUIN, 1993, p.17) que vão intervir nos mais variados contextos: lazer, jogos, turismo, campo político ou profissional e outros.

Essas configurações cognitivas específicas vão sustentar

com as outras dinâmicas culturais (com as diferentes expressões da cultura “erudita”, com as diferentes formas da cultura dita ‘popular’, com os meios de comunicação de massa, com as práticas cognitivas [...] relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis aos processos de simples reflexo ou de repartição de tarefas. [...] Reconhecer esta especificidade da ‘cultura escolar’ não equivale pois a separar os ‘sistemas de pensamento’ subjacentes aos ‘sistemas de ensino’. (FORQUIN, 1993, p. 17- 18)

Sugerimos, então, que após os devidos debates e construções dos conceitos, propor que as crianças façam uma pequena pesquisa com seus familiares, perguntando se eles acreditam sobre a existência do preconceito racial no Brasil, se eles se acham preconceituosos e o porquê do fato e se já presenciaram algum caso de discriminação racial. De posse dos dados, montar com as crianças um gráfico, tabulando as respostas e construir um texto coletivo com as respostas dos familiares sobre os “porquês” dos preconceitos. Construir, coletivamente, os conceitos.

Ainda em relação aos casos de discriminação, promover um debate em que as crianças, após narrar se os familiares presenciaram ou não algum episódio de discriminação racial e exemplificarem tais casos, discutirão quais as medidas que deveriam ser tomadas, aproveitando para chamar a atenção para o fato da discriminação contra os negros, no Brasil, ser crime e da existência da Lei 7716/1989 em que a *prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível*.

Em suma,

Segundo Lopes (1999), os pesquisadores em educação, que adotam uma linha tradicional ou crítica, concordam ser a cultura *o conteúdo substancial do processo educativo*. (p.63) No entanto, essa afirmativa é mais complexa do que possa parecer, pois, todas as reflexões que se referem à transmissão cultural da escola, a partir dos anos sessenta do século passado, foram “confusas e cruciais”. (FORQUIN, 1993, p.9). Isso porque toda crítica que envolve os conteúdos ensinados, tanto no que se refere à utilidade como ao valor cultural e, por conseqüência, educativo, provoca uma reação não muito tranqüila, até mesmo dolorosa e inquietante por parte do professor, pois, nenhum ensino será verdadeiro se não for também verdadeiro para este professor .

De acordo com o autor, *esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar , está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora*. (p. 9)

Esta reação inquietante torna-se visível quando o professor, principalmente de Ensino Fundamental, é questionado sobre certo conteúdo que está sendo trabalhado. Quando se pergunta sobre sua utilidade para a vida do aluno e mesmo das pessoas, normalmente, o vestibular ou outros concursos vêm como justificativa para sua adoção. Quer dizer, é muito difícil para o professor admitir que aqueles conteúdos, escolhidos como os mais importantes por ele, precisam ser repensados. É nesse contexto que situo a dificuldade que o professor tem em aceitar uma proposta de currículo multicultural e trabalhar em prol de uma educação étnico-racial.

As escolas de Ensino Fundamental que, em tese, deveria ser o local onde a igualdade de oportunidades fosse plenamente exercida, não contribui muito porque, geralmente, privilegiam as propostas curriculares que reproduzem a ideologia cultural dominante e, conseqüentemente, negligenciam as necessidades do aluno negro que é a parte mais prejudicada da população escolar.

Os conteúdos curriculares que trabalham a história e a cultura afro-brasileira e africana devem se fundamentar em princípios que vão orientar para uma educação anti-racista. Foi nesse sentido que aqui sugerimos uma atividade que seria apenas um “pontapé” inicial para aqueles que se interessam e pretendem trabalhar com os conceitos aqui destacados.

Provavelmente, se perguntarmos às pessoas o que é o racismo, responderão que racismo é preconceito, demonstrando o quão é tênue a linha de entendimento entre um conceito e outro para aqueles que não estão familiarizados com o assunto. Portanto, acreditamos que ao trabalhar conceitos com as crianças, além de estarmos desenvolvendo nelas a capacidade de abstração e reflexão, também estaremos nos exercitando criticamente para o debate e para o entendimento de questões que nos afetam cotidianamente tanto pessoal quanto profissionalmente.

Possibilidades de se trabalhar com as diretrizes curriculares sugeridas pela lei 10.639 existem e, os princípios contidos nas diretrizes que não estão aparentemente ligados ao ensino da história da África devem orientar a forma como esses conteúdos serão trabalhados porque não adianta um professor trabalhar a história de uma civilização africana sob um olhar eurocêntrico.

Fazendo a tese de doutoramento, uma das perguntas que eu fazia aos professores era se já haviam feito alguma atividade em sala de aula que permitisse trabalhar a questão racial. Um dos professores, muito orgulhosamente, me disse que sim e contou a atividade feita: havia passado um filme sobre o *apartheid* na África do Sul e ao terminar o filme, os alunos suspiraram aliviados comentando que ainda bem que aqui no Brasil não havia aquele tipo de preconceito racial. Qual é o tipo, então, que nós temos? O professor não explorou a questão.

Quem, na verdade, faz o currículo somos nós, educadores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na Educação Básica, sugerem procedimentos valiosos para que nós, educadores, pratiquemos um currículo que seja, de fato, a transmissão cultural de um patrimônio de conhecimentos, valores, símbolos, constituído ao longo de gerações (FORQUIN, 1993) de todos e não de alguns. Que possamos desencadear o *processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida*. (BRASIL, 2005, p.19)

Referências

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. Trad.: Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1992.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: DF, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad.: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LESTER, Julius; CEPEDA, Joe (Ilust.). **Que mundo maravilhoso**. São Paulo: Brinquê-Book, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001

OLIVEIRA, Iolanda de. Espaço docente, representações e trajetórias. In: OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.) **Cor e Magistério**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: EdUFF, 2006. p. 93-150

SANTOS, Boaventura de Souza. Para Uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luiz H. et al (Orgs.) **Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

