

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE URUAÇU - GO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

**A LEI 10.639/2003: EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

URUAÇU - GOIÁS
2017

ISLORRANE DE JESUS FARIAS

**A LEI 10.639/2003: EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

Monografia apresentada à Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para obtenção do certificado de conclusão do curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia.
Professor Orientador: Neilson Silva Mendes.

URUAÇU – GOIÁS
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE URUAÇU - GO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FARIAS, Islorrane de Jesus

A Lei 10.639/2003: Educação, Cultura e Relações Étnico-Raciais no Contexto Educacional Brasileiro.

Islorrane de Jesus Farias – Uruaçu Goiás, 2017. p. 62.

Monografia — Licenciatura Plena em Pedagogia.
Universidade Estadual de Goiás (UEG), Uruaçu, GO, 2017.

Orientador: Professor Mestre Neilson Silva Mendes.

1. Educação, Cultura e Relações Étnico-Raciais
2. Universidade Estadual de Goiás (UEG). Licenciatura Plena em Pedagogia. I. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE URUAÇU - GO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA MONOGRAFIA: A LEI 10.639/2003: EDUCAÇÃO, CULTURA E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

ISLORRANE DE JESUS FARIAS

Monografia Apresentada à Banca Examinadora em ____/____/ 2017.

BANCA EXAMINADORA:

NEILSON SILVA MENDES
Prof.º Mestre - Orientador da Monografia - UEG

FERNANDA SOARES BORGES PERINELLI
Prof.ª Arguidora - Membro da Banca - UEG

CLÁUDIA REGINA BERTOSO VASCONCELOS LEITE
Prof.ª Mestre Arguidora - Membro da Banca - UEG

URUAÇU-GO
2017

Dedico este trabalho primeiramente ao Criador, que na sua infinita bondade, me possibilitou tornar este sonho em uma realidade concreta. Em segundo, aos meus pais, por acreditarem no meu potencial e por me incentivarem a ir cada vez mais longe. Em terceiro, à minha amada avó que, de onde estiver, sei que estará sorrindo pela minha conquista.

Agradeço, em primeiro lugar, ao Criador, pela paciência para comigo e direcionamento nos momentos conflituosos desse percurso; agradeço em especial os meus pais, que de modo simples e cuidadoso, mostraram-me que as forças necessárias para concluir esta etapa estavam unicamente em mim; agradeço ao meu orientador, Neilson Silva Mendes, pela disposição e atenção despendidas a meu favor durante a construção desta pesquisa; dispenso agradecimentos também aos meus amigos mais próximos, pelo apoio e incentivo durante todo o percurso até aqui.

*“[...] Negro
Negra
Seu cativo continua
A senzala, agora, é “liberdade”.
Mas, sem frestas
Para onde olhar?
Sem portas,
Como sair?
O ar que você respira,
Impregnado de passado.
E a sociedade,
Letárgica,
Não reeduca os sentidos
E, por isso, não reage.”*

(Suely Ferreira Lopes Molina)

RESUMO

Esta pesquisa oferece um estudo acerca de uma educação para a diversidade étnica no Brasil, como os preconceitos e discriminações raciais no ambiente escolar, as consequências provocadas por tais condutas, sejam elas explicitadas ou não. Ressalta-se, no trabalho, a intrínseca relação entre racismo e identidade negra na infância, a visão que a criança consegue desenvolver de si mesma no contexto social, cultural e educacional do qual ela pertence, a conjuntura histórica da diversidade étnica no Brasil, a educação quilombola e suas respectivas características no que tange ao ensino-aprendizagem, interações e relações sociais, a influência do meio e da valorização da cultura negra na construção dos saberes da educação.

Palavras-chave: Diversidade étnica no Brasil. Educação. Identidade. Cultura. Quilombo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 ETNICIDADES BRASILEIRAS	11
1.1 Diversidade étnica no Brasil: aspectos introdutórios.....	11
1.2 Os conceitos: Raça, etnia e segregação na sociedade	15
1.3 Diversidade cultural e educação.....	17
2 O NEGRO NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	24
2.1 O negro na atualidade: a relação entre mestiçagem e educação.....	26
3 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E EDUCAÇÃO	31
3.1 Remanescentes de quilombo: aspectos históricos e culturais.....	31
3.2 Escola, cultura Afro-Brasileira e a construção dos saberes.....	34
3.3 A Comunidade Quilombola João Borges Viera: história, cultura e contribuições sociais.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERENCIAS	43
ANEXOS	47
APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

Pensar em tantos adultos negros e negras, que outrora foram crianças, que negam sua identidade e desconhecem a sua própria história motivou a construção deste estudo. O legado da cultura do seu povo, devido a dois fatores, o primeiro, a sociedade, negando-lhes a possibilidade de reconhecimento enquanto ser social pertencente à um grupo étnico-cultural específico.

Em segundo, a escola, local secundário das relações raciais, a qual frequentaram e também não lhes permitiu tal reflexão, foi um dos fatores motivacionais para a escrita deste trabalho. Além disso, a percepção da realidade sócio-educacional brasileira acerca da temática Africana e Afro brasileira pesou na escolha do tema a ser pesquisado.

Neste trabalho, abordaremos discussões acerca da cultura, construção da identidade, e questões étnico-raciais no âmbito educacional, mais especificamente nas escolas, anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), assim como analisaremos as práticas de ensino com vistas a superação ou propagação do etnocentrismo cultural no ambiente escolar.

A diversidade étnica e cultural brasileira é o fator que torna essa discussão possível. Considerando o multiculturalismo do nosso país, nota-se o reconhecimento e valorização da cultura europeia em detrimentos das demais na sociedade no geral, e especificamente a escola. Nesse sentido, entende-se a necessidade de analisar em que medida a educação oferecida nas escolas, incorporou o que prevê a Lei 10.639/03, no sentido de superar o etnocentrismo e as práticas discriminatórias no cotidiano escolar.

Para isso, utilizar-se-á fontes bibliográficas, fichamentos de livros sobre cultura e etnicidades, visita à Comunidade Quilombola Urbana João Borges Vieira, localizada no município de Uruaçu-Goiás, entrevistas orais com a presidente Sra. Domingas Gouveia de Carvalho, coordenadora da CONAC (Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas Urbanas e Rurais de Goiás), análise de documentos institucionais, observação e acompanhamento in loco, relatórios descritivos das observações realizadas, coleta e apuração de dados e produção escrita sobre o contexto pesquisado.

Com esta pesquisa, objetiva-se analisar, na perspectiva da superação do etnocentrismo nas escolas, como se dão as intervenções sociais realizadas pela e

na Comunidade Quilombola pesquisada com relação a preservação da cultura e construção da identidade negra. Nas objetividades específicas, pretendemos identificar a historicidade da cultura Afro brasileira e Africana no Brasil; verificar as teorias raciais no Brasil para compreender as permanências e rupturas dessas visões na escola; verificar a aplicação real do que prevê a lei 10.639/03 nas práticas de ensino nos anos iniciais da Educação Básica; apontar os desafios e contribuições do ensino voltado à superação do racismo no contexto escolar contemporâneo; descrever a importância social do Quilombo pesquisado.

1 ETNICIDADES BRASILEIRAS

A formação histórico-social do Brasil, à princípio, contou com a contribuição de três povos distintos: os índios, os europeus e os africanos. Em suma, a atuação destes foram fundamentais e decisivas para a construção do país. Desta feita, a diversidade das etnicidades brasileira tornam-se explicitas desde o início do período de colonização, uma vez que as relações estabelecidas no seio da sociedade faziam-se entre esses grupos de diferentes culturas.

Para ilustrar essa diversidade populacional, o censo do IBGE (2000) apresenta a porcentagem da população brasileira com base na distribuição por cor,

Em 2000, a Região Centro Oeste possuía uma população de 11,7 milhões de habitantes, dos quais 5,8 milhões se classificaram como brancos (49,4%), 537 mil como pretos (4,6%), 46 mil como amarelos (0,4%), 5,1 milhões como pardos (43,4%) e 104 mil indígenas (0,9%). (IBGE, 2007, p. 30).

Apesar de comprovar a diversidade existente no país, as estatísticas não condizem com a realidade do imaginário social da população acerca da pluralidade étnico-cultural que o compõem. Diante disso,

Como assimilar uma sociedade, um país, um povo a uma cultura? O pluralismo cultural não existe somente entre as nações, no interior das comunidades que as compõem, e os próprios indivíduos não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem.” (FORQUIN, 1993, p.126).

Desta feita, a construção de uma visão homogênea da sociedade brasileira contribui para o não reconhecimento e valoração do pluralismo de culturas. Fortalecendo, desse modo, as desigualdades sociais entre as mesmas.

1.1 Diversidade étnica no Brasil: aspectos introdutórios

Muitos são os caminhos que permeiam a discussão da diversidade étnico-cultural no Brasil, e estes abrangem as relações raciais, o etnocentrismo, as desigualdades e o racismo em diversos contextos sociais. Isso acontece, pois “o Brasil é, fundamentalmente, um país de formação pluriétnica e multicultural” (ROCHA; PANTOJA, 2004, p. 66). Entender essa diversidade étnica e cultural

implica compreender os significados e representações que esta adquire na sociedade brasileira.

Para isso, far-se-á necessário a definição de alguns termos conceituais comumente utilizados, tal como a etnicidade. A concepção abordada sobre o conceito de etnicidade,

[...] refere-se a um conjunto de atributos ou traços tais como a língua, a religião, os costumes, o que aproxima da noção de cultura, ou à ascendência comum presumida dos membros, o que a torna próxima da noção de raça (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 86).

O conjunto de características de um determinado grupo de pessoas é o que o torna único e o diferencia dos demais, reforçando assim a noção de cultura e pertencimento dos indivíduos em relação as especificidades de diferentes grupos étnicos.

A etnicidade é entendida, portanto, como “uma das características que modificam o sistema social e são modificadas por ele, e as outras características são a idade, o sexo e a religião” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 22). Nesse sentido, o conceito de etnicidade adquire um significado genuinamente social, interligado a ideia de grupos sociais diversificados em suas características culturais.

A relação estabelecida entre a sociedade e grupos étnicos distintos como por exemplo, os negros e os quilombos, se apresenta de diferentes maneiras e contextos, abarcando desde o sentimento de pertencimento que os indivíduos têm sobre a sua própria cultura até as interações vivenciadas no meio social no qual vivem, os lugares que frequentam, a instituição de ensino, os conteúdos estudados. O modo como essas relações são articuladas e mantidas socialmente correlaciona-se aos espaços que determinados grupos étnico-culturais como por exemplo, a população negra, ocupam na esfera social, econômica e política. Para falarmos dessa realidade, é preciso perceber

O abismo racial existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 172).

Perceber a etnicidade em termos de representações e sentimentos de pertença de determinados grupos, sugere estabelecermos uma relação com o modo como determinados grupos étnicos são percebidos pela sociedade. Como são representados ou interpelados, interferindo diretamente no sentido e significados atribuídos a estes, corroborando ou não para a equipará-los aos demais grupos étnicos que compõem a sociedade.

O etnocentrismo está ligado diretamente à questão da desigualdade estabelecida entre a população negra e a sociedade no geral, pois

Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas fossem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, em variados contextos, também vamos aprendendo a tratar as ditas diferenças de forma desigual. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro como inferior devido aos seus atributos físicos e a sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. (MUNANGA, GOMES, 2006, p. 176).

Com isso, o lugar que os diferentes grupos étnicos ocupam na sociedade contemporânea é fruto de um processo histórico no qual significados de valoração foram atribuídos à um grupo étnico-cultural específico, isto é, à população branca, responsável pela visão restrita e excludente sobre a diversidade cultural que perdura até nos dias atuais.

A visão centralizada no modelo de cultura europeia contribui para a construção de um cenário social fragmentado, dividido entre grupos bem representados socialmente, e outros que se desenvolveram à margem da história, estabelecendo-se, com isso, o sentido de superioridade de uma cultura com relação às outras.

A esse fenômeno nomeamos etnocentrismo, pois

O etnocêntrico enclausura-se na sua cosmovisão e se autodefine baliza do mundo, ignorando as dimensões da pluralidade humana e avaliando tudo e todos de acordo com os seus próprios parâmetros. (RASSI; MOLINA; AMADO, 2004, p.18).

Trata-se, portanto, de uma visão social pautada unicamente em uma cultura, enaltecendo-a em detrimento de outras, invalidando assim a representatividade e

contribuição das diversas outras culturas para a formação e manutenção da sociedade brasileira.

O etnocentrismo associa-se a uma postura centrada em negar a importância das outras culturas, uma conduta construída e reforçada pela sociedade da não valorização e respeito para com as diferenças culturais existentes, invalidando as suas contribuições e construções no campo social, a fim de enaltecer a sua própria. Assim, podemos entender o etnocentrismo como a “supervalorização da própria cultura, da cultura do grupo do “eu”, em detrimento da cultura do “outro” (RASSI; MOLINA; AMADO, 2004, p. 15). O “outro” passa, portanto, a ocupar um lugar secundário na sociedade, tendo seus valores culturais subjugados ou inferiorizados.

Esse cenário de exclusão e inferiorização de determinados grupos étnicos no bojo social constitui-se como uma forma de desencadeamento de fatores como discriminação racial, preconceito e outras desigualdades nas relações estabelecidas entre os indivíduos em termos étnico-culturais.

A visão etnocêntrica é construída histórico e socialmente e limita a capacidade de os indivíduos conhecerem a diversidade étnico-cultural existente no meio social no qual vivem, dificultando assim, a possibilidade de entender os costumes e o modo de vida do outro, as diferenças entre os grupos étnicos, sem inferiorizá-los, e principalmente, valorizar a contribuição destes para a formação de uma população pluriétnica.

É por isso que dizemos que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais e políticas. Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores de pele, tipos de cabelo, formato de olho etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178).

Assim, o etnocentrismo, para além da limitação da visão integral dos indivíduos acerca da diversidade, torna-se uma postura social, uma vez que os indivíduos, ao passo que não conseguem reconhecer as diferenças no sentido de contribuição e valorização, negam a existência do outro, inviabilizando os significados e importância que este grupo tem, pois “o etnocêntrico enclausura-se na sua cosmovisão e se autodefine baliza do mundo, ignorando as dimensões da

pluralidade humana e avaliando tudo e todos de acordo com seus próprios parâmetros” (RASSI; MOLINA; AMADO, 2004, p.18). A admissão dessa postura favorece a manutenção das desigualdades entre os diversos grupos étnicos existentes, favorecendo a segregação racial.

1.2 Os conceitos: Raça, etnia e segregação na sociedade

A discussão sobre o significado de segregação inicia-se, primeiramente, pela definição do conceito de raça socialmente construído e difundido. Embora o discurso predominante na sociedade esteja pautado na diversidade étnico-cultural da sociedade brasileira, o conceito de diferenças raciais está arraigado no modo de pensar e agir dos indivíduos nos diversos meios sociais, dentre eles, a escola.

Biologicamente, a palavra raça é utilizada para classificar as espécies de seres vivos. No entanto, o termo raça fora introduzido na literatura em meados do século XIX, por Georges Cuvier, considerando “a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos” (STOCKING, 1968:28, apud. SCHWARCZ, 1993, p. 47). Tratava-se de incorporar a noção de humanidade como única e imutável, negando a existência da miscigenação da sociedade.

Contra-pondo-se a essa linha de pensamento, Moore pontua:

Os avanços da ciência nos últimos cinquenta anos do século XX esclarecem um grave equívoco oriundo do século XIX, que fundamenta o conceito de “raça” na biologia. Raça não é um conceito que possa ser definido segundo critérios biológicos. Porém, raça existe: ela é uma construção sociopolítica, o que não é o caso do racismo, um fenômeno que antecede sua própria definição. (MOORE, 2007, p. 38).

Ao trazermos essas definições para o campo sociológico, o termo “raça” desdobra-se e assume significados mais incorporados na perspectiva denominada “Darwinismo social” ou “teoria das raças”¹. As raízes dessa perspectiva concentram-se em “enaltecer a existência de “tipos puros” – e portanto não sujeitos de um processo de miscigenação – e compreender a mestiçagem como sinônimo de degeneração não só racial como social” (SCHWARCZ, 1993, p. 58). Nesse discurso,

¹ Perspectiva baseada na ideia de pureza da raça humana, opondo-se à miscigenação. As concepções de evolução progresso social “estaria restrita às sociedades “puras”, livres de um processo de miscigenação”. (SCHWARCZ, 1993, p.61).

a perpetuação da ideia de negação quanto a formação de uma sociedade pluriétnica e inferiorização da mestiçagem corrobora diretamente na manutenção da noção de superioridade de uma determinada raça tida como pura em relação à existência de outras interpeladas como inferiores.

A raça é uma categoria discursiva articulada socialmente, ou seja,

[...] é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, freqüentemente pouco específico, de diferenças físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2002, p.63).

Uma vez que o Brasil fora “apontado como um caso único e singular de extremada miscigenação racial” (SCHWARCZ, 1993, p. 11), essa lógica de discurso em vez de pensar a sociedade sob a ótica da diversidade étnico-cultural, limita-se a articula-la como unificada, sustentando assim a ideia de uma identidade cultural única e pura, assim como a criação e manutenção das consequências advindas dessa discussão.

A discussão sobre o termo etnia, por sua vez, refere-se “às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de “lugar” – que são partilhadas de um povo.” (HALL, 2002, p. 62). Opondo-se, desse modo, à concepção de homogeneidade da sociedade através do exercício de reconhecimento de grupos culturais diversos, atravessados pelas diferenças e particularidades de cada grupo.

A partir desse balanço, o conceito de raça, entendido como uma construção socialmente difundida no senso comum com aporte científico, diferencia-se da discussão de etnia apresentada no sentido de fundamentar-se restritamente nas características físicas dos indivíduos, não abordando, portanto, as questões culturais e histórica da sociedade.

Contudo, “as noções de raça e etnia estão relacionadas à produção de critérios de pertencimento e de construção de fronteiras étnico-raciais que classificam aqueles que pertencem e os que não pertencem a determinados grupos sociais.” (ZUBARAN; SILVA, 2012, p. 131).

Assim sendo, os termos raça e etnia não devem ser tidos como sinônimos, pois possuem significados distintos e opostos, enquanto o primeiro reforça as desigualdades, o segundo as reconhecessem enquanto consequências reais de um processo histórico social pautado na negação e exclusão de determinados grupos.

[...] A raça como atributo social é historicamente elaborada, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente como um dos aspectos de reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, as dimensões distributivas na estratificação social (HASENBALG, 1982, apud. CAVALLEIRO, 2015, p. 22).

Assim, nesse contexto e com o amadurecimento desse debate, enquanto as raízes científicas forem utilizadas para mensurar a pureza dos indivíduos de acordo com as suas características biológicas e físicas perdurarem socialmente, as discussões sobre as decorrências lógicas desse tipo de postulado serão indispensáveis para a superação dos agravantes como discriminação e preconceito racial na sociedade.

A diversidade étnico-cultural é uma das características da sociedade brasileira, entretanto, há uma hegemonia etnocêntrica nessa pluralidade, uma vez que a representação de grupos sociais apresenta-se notoriamente mais expressiva em relação a outros. De acordo com suas características socioculturais podemos defini-lo “como um país com grande diversidade cultural em termos religiosos, artísticos, musicais, culinários, entre tantos outros aspectos” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.11). Desse modo, o conjunto diversificado de costumes e culturas constituem a identidade social brasileira.

De tal modo, é concebível “a luta pelo pluralismo racial, a luta pela afirmação da diferença, luta contra o racismo, deve também ser um fator permanente da sociedade, articulando-se igualmente a partir das estruturas sociais” com vistas para “a equidade sócio racial em todos os âmbitos” (MOORE, 2007, p. 292-293).

1.3 Diversidade cultural e educação

Esta pluralidade étnico-cultural pode ser observada no âmbito educacional, excepcionalmente no que tange às representações desta no contexto escolar. Posto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, como um de seus princípios, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996), a educação assume um papel fundamental no sentido de favorecer a igualdade de representação das culturas que contribuíram para a construção deste país no sentido de subsidiar a formação das crianças enquanto indivíduos sociais pertencentes a uma sociedade plural.

Nesse sentido, reconhecimento e valorização das distintas manifestações culturais implica entender que “cada grupo produz sua cultura de acordo com suas necessidades e possibilidades, portanto, não há como considerar uma expressão cultural superior ou inferior, melhor ou pior do que a outra” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 140). Correlacionado ao exposto acima, a efetividade do papel da educação em favorecer a igualdade cultural tanto no currículo das instituições de ensino quanto nas práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, infere diretamente no enfrentamento à problemas de discriminação e preconceito, como o racismo. Por conseguinte, constitui-se como fator crucial na superação do etnocentrismo presente na sociedade em geral e na escola em particular.

A escola, como local de construção de saberes e formação das crianças, aborda, em seus conteúdos e práticas educativas, diversos grupos étnico-culturais por ângulos distintos, atribuindo por vez valores positivos à determinado grupo, em detrimento de outros, comumente apresentados aos alunos com valores reduzidos e distorcidos. Diante desse cenário, nota-se uma hierarquização cultural predominante no país, devido ao protagonismo etnocêntrico².

Afinal, “no que tange ao espaço escolar, as crianças estão tendo infinitas possibilidades para a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra os negros” (CAVALLEIRO, 2015, p. 97). A partir dessa afirmação, a escola assume uma responsabilidade para com a formação de indivíduos conscientes acerca da pluralidade de culturas existentes na sociedade, de modo a proporcionar aos mesmos ações educativas que valorizem tal diversidade.

Dentre os vários fatores que corroboram para a existência dessas situações, algo em comum perdura entre eles, isto é, “o etnocêntrico acredita que seus valores e a sua cultura são superiores, os mais corretos e isso lhe é suficiente” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181). Assim, quando essa visão se propaga e assume proporções exacerbadas, os sentimentos etnocêntricos acabam “produzindo uma idéia de que o outro, visto como o diferente, apresenta, além das diferenças culturais, uma inferioridade biológica” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181), constituindo-se como um fator social alarmante quanto a discussão e abordagem das questões raciais nas escolas.

²Entende-se como protagonismo à sobreposição de significação de uma cultura em relação as demais, tidas como coadjuvantes. Nesse sentido, o papel principal é destinado à cultura dominante, que tende a interpretar o mundo de acordo com os valores europeus.

Em razão desse contexto, a aprovação da Lei Nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, como a inclusão, no calendário escolar, no dia 20 de novembro, do 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2008). Este é um marco significativo da luta por igualdade no contexto das questões étnico raciais.

Desta feita, atribui-se à essa conquista o caráter simbólico que a mesma representou para a população negra, entendendo-a, portanto, como resultante de um processo gradativo de muitas lutas e reivindicações de movimentos negros.

O brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado das memórias de seus ancestrais. Por isso, Lei nº 10.639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião (MUNANGA; GOMES, 2006, p.18).

Deve-se ter em mente, portanto, a relevância da Lei 10.639/03 para a ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas para a História do Brasil, pois a aprovação desta representa um avanço significativo na educação, uma vez que possibilita a desconstrução de significados estereotipados aderidos à cultura afro-brasileira, interpretada historicamente como inferior à europeia, e a reconstrução de significados pautados nas contribuições da população negra no contexto histórico-social do Brasil.

Ademais, faz-se necessário analisar a real aplicabilidade da lei nas práticas de ensino desenvolvidas no contexto educacional brasileiro. Conforme Hall (2002, p. 8) argumenta em relação à identidade cultural como "aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso "pertencimento" a cultura étnicas, raciais, linguísticas e acima de tudo, nacionais". Amplamente falando, a educação deve, portanto, contemplar a pluralidade de culturas e abordá-las com equidade de valores e significados, sem favorecer uma determinada cultura em detrimento das outras.

Nesse sentido, as representações étnico-culturais no âmbito escolar, como as práticas de ensino, as relações professor-aluno e aluno-aluno, as brincadeiras, o

modo como o negro é retratado nos livros didáticos, a formação do professor para lidar com a temática, podem contribuir ou dificultar o processo de identificação do indivíduo com a cultura à qual pertence, uma vez que as instituições de ensino abordam questões referente aos valores e sentidos atribuídos à determinadas culturas. Isto pode “contribuir para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural” (HALL, 2002, p. 12).

Esse processo produz resultados positivos, ou não, uma vez que o indivíduo constrói sua identidade a partir da relação estabelecida com o meio no qual está inserido, por sua vez, sentir-se representado social e culturalmente pode ser um fator crucial para a construção de sentimentos de pertencimento positivo.

Dessa maneira, as instituições de ensino influenciam diretamente a formação identitária dos indivíduos, a qual é “formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 1987, apud. HALL, 2002, p.13). Diante disso, ressalta-se o processo de construção identitária como uma construção contínua e permanente, a qual as escolas, por promoverem as relações de interação e socialização entre crianças de diferentes culturas, estão intimamente vinculadas.

Ainda nessa perspectiva, compreende-se que a ausência de referenciais representativos da cultura africana e afro-brasileira na sociedade e, principalmente nas instituições de ensino fundamental I, afeta diretamente a auto identificação das crianças negras com a sua própria cultura, uma vez que “a noção de que os povos da raça negra desempenharam um papel irrisório na longa e complexa trama da humanidade foi forjada durante o recente período sombrio da História humana” (MOORE, 2007, p. 38).

Assim sendo, a não representatividade e/ou a representatividade negativa da cultura negra no meio escolar no qual as crianças estão inseridas corrobora para a fragmentação do processo de construção da identidade, reforçando o etnocentrismo e as práticas discriminatórias presente na sociedade, sobretudo nas escolas.

Por esta razão, o ensino para as relações étnico-raciais ofertado nas escolas deve abordar e valorizar as contribuições das diferentes culturas do Brasil, pois “o atual povo brasileiro é oriundo de quatro continentes: América, Europa, África e Ásia” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 17). Assim, esse processo de valorização colabora para a superação do protagonismo europeu comumente tido como superior em relação às demais culturas.

Em razão de vivermos num país multiétnico, porém marcado por práticas racistas, é necessário compreender as representações as quais as crianças têm acesso na escola, em geral não oportunizam a criança negra construir uma identidade positiva a respeito de si e da história da sua cultura. Posto que o currículo escolar, é, em geral, etnocêntrico, carecendo assim de um debate com vistas a superação da exclusão e desvalorização de determinadas culturas:

O debate entre a questão da diversidade e da alteridade e o papel assumido pela escola, em referência ao ensino num contexto multicultural, tem-se ampliado nos últimos anos em decorrência de novas pesquisas relacionadas à construção de um currículo e de uma linguagem crítica que desmistifique visões eurocênicas do conhecimento escolar. (PANSINI & NENEVÉ, 2008, p. 32).

Com isso, é necessário pensar uma discussão a respeito da efetividade do papel da escola nesse sentido, posto que a educação é um elemento fundamental dessa construção. Nessa perspectiva, pesquisar a respeito da identidade quilombola no que tange a formação da identidade das crianças em idade escolar, uma vez que, as representações e discursos aos quais elas tem acesso, sobretudo as negras e as quilombolas deveria levar em conta a necessidade de estas crianças receberem uma formação que contemple a história cultural do seu grupo.

Dessa maneira, o ensino ofertado no espaço escolar pautado na centralização de um grupo étnico, negligenciando a pluralidade étnico-cultural do país, agrava o risco de se gerar prejuízos para a formação das crianças. Tendo a identidade como construída no palco das diferenças e representações, como ficaria a construção identitária dessas crianças? Pois:

Em primeiro lugar, como vimos, identidade invoca a noção de diferença, ou seja, o que faz com que um grupo seja ou se sinta diferente dos 'outros'. Nesse sentido, a identidade se forja e muda juntamente com a história de cada povo, particularmente frente ao contato com a cultura de outros povos (GONÇALVES; ROCHA, 2006, p. 20).

A identidade tem uma relação estreita com a visão que o sujeito constrói sobre si no mundo, nesse sentido, ressalta-se a necessidade de pensar uma formação que garanta a elevação da autoestima, evitando assim o seu oposto, ou seja, o rebaixamento da autoestima em virtude da ausência de discursos e representações positivas a respeito da história do negro no Brasil.

Trata-se de uma transformação de caráter social, cultural e pedagógico no modo de perceber as múltiplas culturas existentes no país. Para isso, mecanismos de transformações se fazem indispensáveis, como ações afirmativas que versem sobre a ressignificação das culturas historicamente interpretadas como inferiores, e fomenta a promoção da igualdade entre elas. Com esta finalidade,

Essas ações podem ser estabelecidas na educação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, entre outros, enfim, nos setores onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão (MUNANGA; GOMES, 2006, .186).

Nessa perspectiva, desenvolver ações como as descritas cooperam para combate da hierarquização das culturas, e favorecem a superação da discriminação étnico-racial nas suas várias modalidades, tanto no âmbito social quanto educacional brasileiro.

A implementação efetiva dessas ações configura-se como um estímulo indissociável ao processo de superação da exclusão de determinados grupos étnicos-raciais na sociedade, Quanto ao objetivo primordial dessas ações “têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnicos raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.186). Essas formas de combate às desigualdades de cunho racial constituem-se como elementos de suma importância para a erradicação de visões distorcidas e estereotipadas das culturas africanas e afro-brasileira no Brasil.

Desta forma, a escola, entendida como uma instância formadora, assume um papel fundamental no que tange à promoção de representações que contemplem a diversidade cultural que compõem a nação brasileira.

[...] em uma sociedade tão desigual como a brasileira, é fundamental que as políticas de preservação da memória e do patrimônio cultural priorizem o direito das etnias historicamente excluídas às suas memórias e ao seu patrimônio cultural, particularmente, daqueles que tiveram suas histórias silenciadas e suas experiências estigmatizadas. (PEDRO; RAQUEL FUNARI, 2007, apud ZUBARAN; SILVA, 2012, p. 138)

Nessa direção, salienta-se a necessidade de integralização das culturas africanas e afro-brasileiras no âmbito educacional, uma vez que as representações

destas nas escolas são comumente ideológicas e estereotipadas, tendo atribuições negativas e distorcidas no que diz respeito as contribuições que estas tiveram para formação social do Brasil.

Portanto, retomar os conceitos de raça e etnia significa também, questionar as representações étnico-raciais dominantes, problematizá-las e desnaturalizá-las. Somente assim abriremos espaço para a construção de representações culturais alternativas e plurais dos diferentes sujeitos que interagem na escola e, nos demais espaços educativos, onde aprendemos sobre nós mesmos e sobre os outros. Portanto, entendemos que os sentidos de pertencimento e exclusão são produzidos por discursos implicados em relações de poder que fazem circular na linguagem representações étnico-raciais que nos interpelam e nos constituem como sujeitos. (ZUBARAN; SILVA, 2012, p. 132).

Diante do exposto, cabe a educação incorporar uma nova postura frente à diversidade cultural da sociedade brasileira, isto é “precisamos construir novas lógicas e mentalidades” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.185) acerca das culturas afro-brasileiras. Assim, esse processo configura-se como indissociável às práticas de ensino desenvolvidas no contexto escolar, tornando-se crucial para a superação das desigualdades étnicos-raciais nas escolas.

Abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a História da África e do Brasil africano é cumprir alguns de nossos objetivos como educadores: levar à reflexão sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debate, estimular valores e comportamentos de respeito, solidariedade e tolerância. E é também a oportunidade de levantar a bandeira de combate ao racismo e às discriminações que atingem em particular a população negra, afro-brasileira ou afrodescendente. Discutir esse tema junto de nossos alunos é o primeiro passo na trilha da reconstrução de uma face de nosso passado que ainda precisa ser entendida. (SOUZA, 2012, p. 7).

Essa nova abordagem significa a possibilidade de uma mudança positiva quanto ao ensino para as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, pois na medida em que a diversidade cultural assume um papel significado no currículo escolar, as abordagens de ensino se modificam, tornando-se assim um mecanismo educacional positivo, propiciando aos alunos a construção de um posicionamento humanístico e respeitoso ao respeito das diferenças.

2 O NEGRO NA HISTÓRIA E NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A configuração atual da educação brasileira quanto à incorporação da diversidade cultural nas escolas está diretamente correlacionada ao histórico social da população negra no país. Para se compreender a discriminação racial refletida especificamente nas escolas, precisar-se-á retornar à raiz do problema, ou seja, à análise da formação da sociedade brasileira, afim de verificarmos as fundamentações nas quais a discriminação racial e o preconceito sustentam-se atualmente. Eis, portanto, um ponto de partida: os negros e africanos na história do Brasil.

O processo de formação social do país fora marcado pela dominação do europeu sob os negros nos aspectos culturais, econômicos e religiosos, caracterizando-se como “um processo de distribuição das identidades dos povos negros com a imposição violenta e arbitrária de uma nova cultura e mentalidade, aquela de submissão aos brancos” (SILVA; GOMES, 2006, p. 50). Esse processo fundamenta o início de uma sociedade segregacionista, com um concepção sociocultural eurocêntrica.

Com isso, não reconheceu-se que “as etnias africanas muito contribuíram para a formação econômica do Brasil e para a construção da identidade cultural do seu povo” (RASSI; MOLINA, AMADO, 2004, p. 48). Assim, esse sistema reforça a exclusão dos negros da sociedade, negando a sua contribuição enquanto grupo cultural.

[...] foi o braço negro que argamassou a civilização brasileira, iniciando-se com a produção açucareira, continuando com a mineratória e depois a cafeeira. O trabalho doméstico era responsabilidade dos negros, homens e mulheres. Nesses quatro séculos de trabalho intenso, negros e negras vivenciaram muitos sofrimentos e humilhações. Porém, esses fatores históricos trágicos não conseguiram ofuscar o importante papel dos africanos na formação da sociedade e da cultura brasileiras. (RAMOS, 1971, p. 33, apud. RASSI; MOLINA; AMADO, p. 49).

Ao longo dos anos, o não reconhecimento e valorização da importância dos negros e africanos para a construção do país desencadeou inúmeros problemas sociais advindos desse processo.

Para além da imposição cultural sofrida, a população africana e afro-brasileira tivera o seu legado de contribuição social silenciado pelos europeus e suas

características culturais invisibilizadas ao longo da história.

A ocultação sistemática da história africana é uma das faces da discriminação a que foi submetido o negro, na Idade Moderna. Os europeus, que impuseram aos africanos processos sucessivos de espoliação, precisavam justificar seu comportamento e o fizeram caracterizando os negros como “inferiores”, como “povos bárbaros”, como “crianças que ainda têm de crescer” e que necessitavam ser governados por outros (TEDESCO, 2006, p. 23).

A história e a cultura afro-brasileira são desse modo, omitida ou restrita à associação dos negros à escravidão, persistindo na visão que os inferioriza enquanto sujeitos pertencentes à uma determinada identidade cultural.

Esse processo de opressão contribuiu para o fortalecimento de uma visão social distorcida, estereotipada e racista acerca história dos negros e africanos no Brasil, promovendo a distorção da realidade da história brasileira.

Estereótipo é uma idéia preconcebida sobre a maneira de ser das pessoas. Durante séculos, o termo negro esteve associado a estereótipos, tais como ruim, negativo, malvado, má-índole. Daí a dificuldade de as pessoas negras se identificarem como tais, preferindo termos como moreno, mulato, mestiço, branco escuro, marrom bombom, pardo, moreno claro. (RAMOS, 1971, p. 55).

Como fruto desse processo, o próprio negro, individual e/ou coletivamente, não se reconhece enquanto tal, e uma vez que isso acontece, o reconhecimento não ocorre de forma positiva, devido a propagação de pensamentos racista e excludentes com relação à população negra.

Nesse aspecto, o silenciamento da existência e contribuição dos negros para a formação do país por parte de um grupo cultural dominante, e a negação do auto reconhecimento do negro enquanto tal, demonstra “sistemas em que as regras etnocêntricas brancas e as sistemáticas de inferiorização da cultura e da população afrodescendente não são denunciadas como tais” (TEDESCO, 2006, p. 87). Persiste, portanto, o processo estrutural de uma sociedade discriminatória e excludente.

Por esta razão, “o próprio negro, individualmente e/ou coletivamente, deve assumir e reconhecer-se como negro, pois só assim será capaz de combater e se livrar da identidade negativa imposta pelo branco” (VALENTE, 1987, p. 70). É um posicionamento de resistência ao processo de inferiorização dos negros e afro-

brasileiros.

E uma das maneiras desse reconhecimento ocorrer de forma positiva é por meio do conhecimento da história e cultura africana e afro brasileira com vistas a ressignificação da participação dos negros na história do país. Isso implica reconhecer que “a cultura que os africanos trouxeram marcou profundamente a organização da sociedade brasileira durante todo o seu processo histórico” (RAMOS, 1971, p. 50). Esse conhecimento e reconhecimento da presença e importância do papel dos negros e africanos reaviva a possibilidade de reconstrução da imagem do negro na sociedade.

2.1 O negro na atualidade: a relação entre mestiçagem e educação

Em relação a origem dos negros brasileiros na atualidade, pode-se afirmar “muito deles são mestiços resultante da miscigenação entre negros e brancos, negros e índios” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 18). A diversidade da massa populacional do Brasil é constituída por povos de diferentes culturas e etnias. A miscigenação se adequa a realidade étnico-racial do país.

No entanto,

[...] termos uma sociedade miscigenada não anula as desigualdades sedimentadas nas relações entre opressores e oprimidos, entre discriminados e discriminadores, entre um modelo que remete à superioridade dos brancos em detrimento da inferioridade dos negros (TEDESCO, 2006, p. 60).

Considera-se que apesar de a palavra mestiçagem ter sido introduzida na realidade atual brasileira, o pensamento social acerca da população negra não sofrera grandes mudanças positivas e significativas, pois os estereótipos e as práticas discriminatórias ainda permanecem nos dias atuais. Ao contrário, o reconhecimento de uma sociedade multicultural, com diferentes grupos étnicos, reforçou as desigualdades entre os mesmos. Assim, “segue-se que a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural” (HALL, 2002, p. 49).

Trazendo essa discussão para o campo educacional brasileiro, “persiste ainda a recusa do sistema educacional em admitir de admitir um racismo à brasileira” (TEDESCO, 2006, p. 88). A manutenção dessa visão fortalece o sistema estrutural que sustenta as práticas discriminatórias no contexto escolar.

Entendendo a escola como uma instituição de ensino inserida na sociedade e responsável pela formação social dos indivíduos,

A educação tem como base a socialização dos cidadãos, na formação da autonomia das pessoas e na sua realização como participante da sociedade. Esta educação precisa fazer sentido para a população, precisa representar os diversos atores sociais, em suas necessidades particulares, de vida, posição social e de pertencimento de identidade. (TEDESCO, 2006, p. 10).

Dessa forma, a responsabilidade social das instituições de ensino transcendem à mera formação intelectual dos indivíduos, abrangendo questões mais abrangentes como a diversidade cultural, além de contribuir ou não para a diminuição das desigualdades estabelecidas historicamente entre grupos sociais.

Sendo a escola um espaço social, “as relações desiguais marcam todos os espaços onde as etnias brancas e negras se encontram: sociais, culturais, religiosos, econômicos e de entreterimentos” (RAMOS, 1971, p. 68).

Nessa perspectiva, Amado (2006, p. 68) ainda ressalta:

Nesses espaços, o preconceito e as discriminações raciais são percebidas cotidianamente. A maioria das crianças negras que frequentam uma instituição escolar sofre as consequências do racismo velado que se manifesta no isolamento dessas crianças dentro da própria sala de aula. São rejeitados pelos próprios colegas, pela professora e pelas próprias instituições, mal preparadas para lidar com atitudes racistas.

Diante disso, a educação apresenta-se como mecanismo de enfrentamento a situações de discriminação e preconceito que acontecem no cotidiano das escolas.

No contexto escolar, a abordagem educacional de temáticas referentes a história e cultura Africana e Afro brasileira são comumente abordadas em segundo plano, de forma reduzida e sem a devida importância, na grade curricular e nas práticas de ensino desenvolvidas, pois “as especificidades dessa população na educação têm sido olhadas com descaso por uma parcela significativa de educadores responsáveis pelos sistemas educacionais e por parte da população em geral” (TEDESCO, 2006, p. 87).

Além disso, “desconhece-se a existência e importância desses temas, negando-se a existência das diversidades culturais e a incidência do tratamento dado a estas sobre os resultados sociais colhidos pelas diversas etnias” (TEDESCO,

2006, p. 87-88). Essa postura de silenciamento corrobora para a manutenção de práticas discriminatórias na escola, permanece assim, a cultura da negação da existência de problemas como o racismo.

A ausência de um currículo que contemple as questões étnico-raciais, reconhecendo e valorizando as especificidades de diferentes grupos culturais que constituem a sociedade brasileira reforça as possibilidades de práticas discriminatórias e racistas acontecerem nas salas de aula, devido a não representação positiva da história da população negra e conseqüentemente a visão do negro como sujeitos desprovidos de uma cultura, isso porque “o negro funciona como “coisa” do passado, aparecendo diluído no presente como povo ou grupo popular, não como seres concretos das relações sociais’ (TEDESCO, 2006, p. 10).

Nota-se, contudo,

[...] uma exclusão dos conteúdos de conhecimento da História da África e do afro-brasileiro no currículo, nos materiais de ensino, nos planos anuais, nos livros didáticos e nas demais relações pedagógicas e sala de aula, cujos resultados mais evidentes são a evasão e o insucesso das estudantes negras e negros brasileiros (SILVA, s/d, apud. TEDESCO, 2006, p. 99).

Faz-se necessário romper com os entraves relacionados ao modo como a história Africana e Afro brasileira é trabalhada nas escolas, com vistas a promoção da desconstrução social acerca do papel do negro no Brasil, e para além disso, uma ressignificação da cultura quanto os significados e representações à ela atribuídos.

Para isso,

Entende-se que a História da África deve ser estudada contando com a interdisciplinaridade e o envolvimento da história oral, dos documentos arqueológicos, das fontes escritas não tradicionais, da tradição oral (mitos, contos e lendas), da linguística, da antropologia, fazendo uma (re) discussão da própria concepção de história. (TEDESCO, 2006, p. 103).

Essa abordagem de ensino sobre a história da África corrobora para a construção de uma percepção não distorcida e excludente da contribuição efetiva da população negra para a formação da diversidade cultural do país.

A escola é um dos primeiros espaços de socialização dos indivíduos, e por esse motivo desempenha o papel de contribuir para a formação dos mesmos. Dito isso, faz-se necessário ressaltar:

Ninguém nasce com preconceitos: eles são aprendidos socialmente, no convívio com outras pessoas. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e até na inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo, podem, ainda, ganhar mais força na medida em que se convive em um mundo que coloca as pessoas constantemente diante do trato negativo do negro, do índio, da mulher, do homossexual, do velho e do pobre. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 182).

No ambiente escolar, especificamente nas salas de aula, o professor assume o papel de “pessoa adulta” a qual o autor se refere acima, desse modo, a percepção e abordagem do professor perante as situações de discriminação pode favorecer ou reduzir as consequências advindas dos preconceitos na sala de aula.

Sobre a forma de os professores lidarem com essa questão,

Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2015, p. 32-33).

Nesse cenário, constata-se a importância do preparo profissional do professor para lidar com situações que venham a ocorrer dentro da sala de aula.

Portanto, uma questão importante a ser enfrentada na perspectiva de uma educação anti-racista, uma tarefa desafiadora para professores e professoras, é desconstruir as narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais que têm buscado omitir e negar as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente, dos indígenas e dos afrodescendentes, na tentativa de privá-los de suas memórias e histórias. (ZUBARAN; SILVA, 2012, p. 133).

Ademais, a formação do professor deve capacitá-lo para saber trabalhar com a temática da diversidade cultural em sala, reconhecendo e valorizando as diferenças entre as culturas constituintes da identidade nacional, pois

Para entender “nossa” história e “nossa” identidade é preciso começar pelo estudo de todas as suas matrizes culturais: indígena, européia, africana, árabe, judia e asiática. Infelizmente, não é isso que acontece na história do Brasil que foi ensinada tradicionalmente na escola e sistematizada pela historiografia oficial. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 18).

Por fim, sabe-se que a tarefa de contribuir para a melhoria da educação e a promoção da igualdade entre as formas de aprender e ensinar para as relações étnico-raciais não é uma tarefa fácil, mas necessária. No entanto, apesar de desafiador,

É necessária a coragem para reconhecer os erros da sociedade que herdamos a fim de aprendermos a corrigi-los. E mais importante que a coragem de reconhecer-se fruto de uma cultura racista é a disposição para transformar a si e aos outros no que se refere às nossas relações raciais. (AZEVEDO, 1990, p. 50).

Dessa maneira, reconhecer os problemas advindos da negação da historicidade e contribuição da população negra para a formação histórico-cultural do país implica repensar a forma como essa temática vem sendo abordada nas escolas, a fim de identificar as possibilidades de transformação no que tange às relações étnico-raciais e a educação.

3 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E EDUCAÇÃO

Nesse capítulo abordaremos a historicidade do quilombo no Brasil, percorrendo todo o processo de formação e reconhecimento de comunidades remanescentes de quilombo. Registramos, ainda, com base na pesquisa documental realizada na Comunidade Quilombola João Borges Vieira, liderada pela representante Domingas Gouveia de Carvalho, o processo de formação e reconhecimento dessa comunidade e sua importância social para o município de Uruaçu - Goiás. Ademais, enfatizaremos a necessidade de uma educação para a diversidade étnico-cultural nas escolas, reconhecendo os principais entraves para a aplicabilidade de práticas educativas pautadas no multiculturalismo existente no contexto escolar, como por exemplo, o despreparo dos profissionais da educação e os materiais didáticos utilizados nas aulas.

3.1 Remanescentes de quilombo: aspectos históricos e culturais

A história do quilombo brasileiro inicia-se no pleito do período escravista e é marcada por processos de lutas contínuas, em sua maioria radicais, com uso das forças física e mental, em prol conquistas por liberdade individual e coletiva de determinados grupos minoritários, como os negros escravizados. Essas lutas foram fundamentais, pois

A história de uma comunidade é fruto de ações concretas de seus cidadãos, no marco de um território definido como espaço geográfico de vivência econômica, social e cultural. Condições objetivas materiais (infra-estrutura econômica da sociedade) e subjetivas espirituais (super-estrutura político-institucional), compreendendo a legislação, ciência e tecnologia, educação e cultura, saúde e alimentação, ética e moral, artes e belas-artes, esportes e lazer, espaço e meio ambiente sustentável etc., são as condicionantes/determinantes que impulsionam o ser humano na busca de se construir uma sociedade regida por princípios democráticos e libertários, no que diz respeito à liberdade individual e coletiva de seus cidadãos. (GOMES, s/d, p. 3).

As conquistas obtidas por meio das ações realizadas pela população negra possibilitaram a superação de inúmeras barreiras sociais com relação à negação de direitos básicos à todo indivíduo, desde aquisições materiais como moradia, terras, até direitos subjetivos como acesso à uma educação que contemple, de forma

significativa e abrangente, na cultura à qual o mesmo está inserido.

Historicamente, o surgimento da quilombagem no Brasil no sentido de livrar-se do racismo senhorial-escravocrata e de buscar resgatar a própria identidade histórica e cultural perdida, inclusive na dimensão da língua e da subjetividade, pode-se afirmar como um movimento libertário que, em suas origens, antecedeu o movimento abolicionista. (GOMES, s/d, p. 21).

Os registros e produções históricas apontam detalhadamente riqueza da história do negro na sociedade brasileira, demonstrando assim, a sua relevância histórico-social para a constituição da diversidade cultural do país.

Podemos tomar como definição do termo quilombo: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Esses grupos são identificados atualmente como comunidades, e recebem certificação de reconhecimento e titulação de suas respectivas terras.

De acordo com dados oficiais de 2004, existem “743 áreas definidas como remanescentes de quilombo no Brasil. Porém, apenas 72 comunidades quilombolas têm titulação das suas terras.” (SILVA, 2004, apud. FIABANI, 2005, p. 29). Um estudo mais recente sobre a quantidade de quilombos no país, constatou que “não existe um censo da população quilombola no Brasil, mas estima-se que existam entre 2.000 a 3.000 comunidades” (Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1978), das quais, segundo a Fundação Cultural Palmares, órgão do Ministério da Cultura, criada em 1988, mais de 3.000 comunidades espalhadas pelo território nacional já foram certificadas.

A certificação expedida

[...] reconhece os direitos das comunidades quilombolas e dá acesso aos programas sociais do Governo Federal. É referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-brasileira nas escolas. (FCP, 1988).

Essa documentação legitima a existência das comunidades remanescentes e com isso, amplia as possibilidades de avanços em relação a captação de recursos e desenvolvimento de programas que viabilizem a inclusão econômica e social das mesmas.

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passou a considerar, em 2003, quilombo como “toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência, e de onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado” (AGÊNCIA DO BRASIL, 2003, apud. FIABIANI, 2005, p. 21). Desta feita, os grupos que apresentavam essas características foram reconhecidos enquanto grupo étnico singular.

De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003,

Os remanescentes de quilombo são definidos como grupos étnico-raciais que tenham também uma trajetória histórica própria, dotado de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida, e sua caracterização deve ser dada segundo critérios de auto-atribuição atestada pelas próprias comunidades (VELÁSQUES, 2008, p. 234-235).

Desse modo, embora expressados em tempo e condição diferentes, os estudos e pesquisas desenvolvidas apontam para o fato de o conceito “quilombo” apresentar significações distintas, uma histórica e outra contemporânea. Entretanto, de modo geral, os estudos realizados

[...] têm levado a Antropologia a debater e propor uma ressignificação do conceito quilombo. Lugares comuns como a ideia de isolamento, a redução do conceito quilombo ao caso dos escravos fugitivos, assim como uma generalização mecânica do modelo palmarino tem sido desconstruídos, em prol de uma visão mais ampla e múltipla: tem-se buscado levar em conta a especificidade de cada comunidade remanescente estudada, assim como sua identidade, sua auto-representação, sua história e os vínculos com ela estabelecidos pelos sujeitos sociais no presente. Tem-se entendido, pois, quilombo como terra de negros, como espaço de resistência, nas diversas formas através das quais essa resistência pode se manifestar. (FIABIANI, 2005, p. 410).

Esse processo de ressignificação conceitual do significante “quilombo” torna possível, por meio da informação veiculada e legislação específica, a acessibilidade aos direitos e políticas públicas que lhes são asseguradas.

Nos termos da lei, a definição do termo quilombo assegura e distingue suas especificidades,

[...] é uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a

propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros. (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 1970).

Tal categorização subsidia o posicionamento das comunidades remanescentes de quilombo frente às lutas estabelecidas socialmente em prol da ressignificação da importância social das contribuições da população negra na memória histórica do país. De tal modo, “os quilombos continuam representando a resistência negra” (OLIVEIRA, apud. FIABANI, 2005, p. 29). Essa representatividade constitui-se como um mecanismo de reposicionamento dessas comunidades frente à sociedade brasileira.

3.2 Escola, cultura Afro-Brasileira e a construção dos saberes

A discussão sobre a relação entre as instituições de ensino e a promoção da construção de saberes voltados à fomentação e reconhecimento da pluralidade étnica e cultural é fundamental para difundir a oferta de uma educação pautada na igualdade de oportunidades de ensino para todos os indivíduos. Com isso, “a educação exige ser pensada de forma rigorosa e crítica, interrogada como trabalho e arte de criar cultura, de formar seres humanos sujeitos de cultura” (COÊLHO, 2009, P. 167). Ao repensar a forma como os processos educativos acontecem, estabeleceu-se concomitantemente uma nova percepção sobre o impacto dessa mudança nas escolas.

A escola deve se apresentar, para os indivíduos que a frequentam, como um espaço aberto à discussões e manifestações culturais distintas, sem enaltecer uma cultura em detrimento das demais, não favorecendo assim o sentimento de inferioridade de alguns alunos em relação aos outros. Sobre a formação cultural do aluno, “o conferir significado ao mundo e transformá-lo, ao criar e compreender a obra cultural, ele se afirma como sujeito da história e da cultura, ao mesmo tempo em que emergem as dimensões pessoal, histórico-social e universal da cultura” (COELHO, 2003, p. 1).

Não podemos afirmar a relação existente entre o fracasso escolar dos alunos negros à não abordagem das culturas Africana e Afro-brasileira no contexto

educativo das escolas,

[...] o que significa dizer que se pode perfeitamente, sem cair por isso no etnocentrismo, reconhecer que, diante das expectativas e das experiências da escolarização, certas crianças podem, devido a certas características culturais de seu meio, encontrar obstáculos específicos, dificuldades específicas e sentirem-se assim, senão inferiores, pelo menos inferiorizadas em relação às outras. (FORQUIN, 1993, p. 130).

No entanto, embora não possamos afirmar a existência de uma relação direta e explícita entre o fracasso escolar e a cultura curricular da instituição escolar, essa postura de negação do multiculturalismo por parte das escolas, contribui inegável e diretamente para o desenvolvimento de outros problemas educacionais.

Este termo, “multiculturalismo”, possui, ao mesmo tempo, um sentido descritivo e um sentido normativo, ou prescritivo. Entende-se em primeiro lugar por tal a situação “objetiva” de um país no qual coexistem grupos de origem étnica ou geográfica diversa, falando línguas diferentes, podendo não compartilhar as mesmas adesões religiosas nem os mesmos valores ou modos de vida. (FORQUIN, 1993, p. 137).

Nessa perspectiva, as diferenças presentes no ambiente escolar devem ser pensadas, pelo profissionais da educação, como uma possibilidade de construir novos saberes baseados na valorização da variedade cultural.

Quando analisado sob a perspectiva do ensino, o termo adquire um significado diferente,

Um ensino pode, com efeito, dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser ele mesmo um ensino multicultural: ele não se torna tal senão a partir do momento no qual ele põe em ação certas escolhas pedagógicas, que não ao mesmo tempo escolhas éticas ou de ontológicas, isto é, se ele leva em conta deliberadamente e num espírito de tolerância, nos seus conteúdos e nos seus métodos, a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais ele se dirige. (FORQUIN, 1993, p. 137).

Esse reposicionamento educacional torna-se um dispositivo de melhoria da situação escolar dos grupos étnicos minoritários presentes nas escolas, pois forma os alunos para viverem em uma sociedade pluriétnica. Com isso, “no plano prático, segue-se que uma pedagogia intercultural deverá necessariamente se dirigir a todos os grupos e não apenas aos grupos minoritários ou situados nas “áreas de contatos

culturais.” (FORQUIN, 1993, p. 139). É por isso que na conjuntura da valorização das culturas diversificadas, os processos educativos não devem abster determinados alunos do acesso e ampliação dos saberes históricos brasileiro.

Pode-se considerar, com efeito, que numa sociedade multicultural é injustificável privar certos indivíduos de benefícios intelectuais e sociais que podem propiciar a ampliação dos conhecimentos e o acesso a uma pluralidade de sistemas de referência e de valores. (FORQUIN, 1993, p. 138).

Assim, a implantação e manutenção de práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema escolar que priorizem uma única cultura como referência histórico-cultural, continuam por corroborarem com o aumento da exclusão de alunos negros e outros pertencentes à culturas diferentes da ensinada.

O ensino da história Africana e Afro-brasileira assume, por sua vez, um papel significativo na superação dessas barreiras e deve considerar, para além da escravidão,

[...] as formas de resistência individual e coletiva; a busca da liberdade mediante as fugas sucessivas e os refúgios nos quilombos; a contribuição cultural do africano na formação da língua pátria, nas práticas alimentares e medicinais, na música e nas danças, nos hábitos e costumes; sua importância na miscigenação étnica para a formação do povo brasileiro. (GOMES, s/d, p. 8).

As propostas de ensino da história Africana e Afro-brasileira são, em sua ampla maioria, restritivas, pois resumem a historiografia da população negra ao período escravista e a abolição do mesmo regime. Isso confirma que

[...] há uma carência muito grande de estudos e pesquisas, principalmente as atinentes ao universo subjetivo do afro-brasileiro: tradições, crenças, cultos, misticismo; sentimentos, emoções e estados d'alma; maneira de ver, pensar, refletir e agir no seu mundo de vivência individual; seu processo de integração e socialização no âmbito da sociedade brasileira. (GOMES, s/d, p. 8).

A soma da carência de estudos na temática e as propostas monoculturais na educação resultam em problemas relacionados à exclusão e sentimento de inferioridade por parte de alguns alunos, bem como também favorece o surgimento de práticas preconceituosas e discriminatórias fundamentadas na diferença cultural. Nesse cenário, apresentam-se alguns agravantes como

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2015, p. 32-33).

Isso possibilita-nos uma reflexão sobre outro agravante que contribui para a existência de práticas discriminatórias nas escolas: o despreparo dos profissionais da educação quanto a abordagem e o ensino das culturas em sala de aula.

Além disso, alguns livros didáticos trabalhados também não contemplam a história da população negra no Brasil de modo amplo e detalhado, restringindo-se a uma pequena parcela da história, isto é, ao período escravista, ocultando assim toda a contribuição cultural que a mesma teve para a formação do país. Nesse aspecto, a autora complementa:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (...) Não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação da sua identidade individual e social (SILVA, 1995, apud. CAVALLEIRO, 2015, p. 34-35).

Portanto, a escolha do material utilizado para ensinar a história afro-brasileira requer uma ação cuidadosa de seleção, tendo em vista a sua importância tanto no contexto do ensino-aprendizagem, como recursos didáticos, como para os alunos, que o recebem como fonte de informações verdadeiras e inquestionáveis.

3.3 A Comunidade Quilombola João Borges Viera: história, cultura e contribuições sociais

A história da construção de luta, resistência e reconhecimento da Comunidade Urbana Quilombola João Borges Vieira iniciou-se com o vínculo

estabelecido entre a Comunidade Rural Remanescente de Quilombo de Pombal, durante o período de 1998 a 2003, ano em que esta comunidade tornou-se reconhecida. No entanto, por necessidade de município, o grupo de remanescente que desenvolviam projetos e ações especificamente voltadas à comunidade rural, desmembrou-se devido ao fato de cada grupo de remanescentes ter localização municipal distinta, com especificidades sociais características.

Desse modo, em 2006 o grupo que anteriormente se dedicava ao apoio e desenvolvimento de ações unicamente à comunidade rural, desvinculou-se para buscar, por meio de solicitações, recursos em prol da contemplação do projeto via município, pois o processo de solicitação e captação de recursos se faz somente via município, após a publicação do decreto no Diário Oficial, como comunidade de povos tradicionais, tornando-se assim patrimônio material e cultural do município.

A conquista do reconhecimento de comunidade quilombola urbana uruaçuense, e a aquisição da documentação oficial ocorrera no dia 30 de abril de 2009, com a certificação oficial, expedida pela Fundação Cultural Palmares, publicada no Diário Oficial. Oficializado esse processo, a comunidade encontra-se amparada legalmente para iniciar ações e desenvolver projetos socioculturais no município, a fim de regatar e fortalecer a cultura do seu respectivo povo.

A Comunidade Quilombola Urbana João Borges Vieira é presidida pela Sra. Domingas Gouveia de Carvalho, coordenadora da CONAC (Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas Urbanas e Rurais de Goiás). A parte de documental escrita da comunidade é escassa, pois muitas das pesquisas desenvolvidas sobre a mesma não foram devolvidas para constituir-se um acervo. O único documento fornecido para análise e registro fora a Certidão de Auto definição, expedida pela Fundação Cultural Palmares.

Dentre os projetos mediados pela comunidade, como projetos culturais, educacionais, um dos marcos da história de reivindicações e conquistas das comunidades foi o Projeto de Habitação intitulado “Projeto Social: empreendimento residencial Borges”, que contemplou coma distribuição de casas, 200 famílias (150 urbanas e 50 rurais) remanescentes de quilombo do município. A Comunidade Quilombola Urbana João Borges Vieira fora a primeira comunidade, dentre as quarenta e sete reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares, a conseguir realizar tal feito no estado de Goiás. Além disso, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), publicará, em meados de dezembro desse

ano, um livro sobre a história da comunidade, “fato que vem demonstrar a sua importância social e a sua permanência na consciência histórica” (MOURA, 1981, p. 17).

As reuniões no espaço físico/cultural com a comunidade acontecem semanalmente, às vezes com frequência diária, devido ao planejamento e execução de projetos e oficinas. E, apesar de ter uma diretora para direcionar as ações desenvolvidas, as funções pertinentes ao funcionamento da comunidade são distribuídas entre os integrantes da comunidade, formando assim pequenos grupos responsáveis por conjunturas específicas, como o grupo da cozinha, o grupo do artesanato, uma dupla responsável pela organização da participação em eventos, o grupo responsável pela confecção das roupas e ensaio de danças e músicas para apresentações.

As apresentações musicais com tambor e dança realizada pela comunidade nos eventos aos quais participam têm por finalidade resgatar as tradições e costumes passados, ao passo que também unem os integrantes atuais, pois segundo a presidente da comunidade, Segundo a presidente da comunidade, é nas apresentações de dança e música, o batuque do tambor energiza as pessoas, une a comunidade em um movimento uníssono, é símbolo de força, luta e resistência. Todo esse processo de resgatar os valores e tradições passadas contribui diretamente para a integralização da comunidade quilombola com a sociedade no geral, no sentido da promoção de diálogos, palestras, oficinas, encontros, a fim de estabelecer uma troca de vivências e saberes.

No aspecto educacional, a atuação nas escolas é realizada, primeiramente, através do interesse demonstrado pelo gestor municipal, realiza-se reuniões com todo o corpo gestor da instituição, estabelece-se contato com o Ministério da Educação (MEC), que realiza um mapeamento do município, identificando as escolas que estão dentro do campo das comunidades quilombolas. Em segundo, reunião com o secretário da educação do município, visita à escola com a equipe técnica para a informá-los sobre o procedimento de reconhecimento da escola reconhecida, as prioridades estabelecidas, as especificidades contempladas, no sentido de recursos financeiros voltados à uma escola quilombola. Em terceiro, reunião com os pais, a fim de conscientizá-los sobre a importância da identificação dos alunos quilombolas para o processo de reconhecimento da escola, as mudanças no ensino.

De modo geral, a organização da comunidade se reflete em ações sociais como palestras nas instituições de ensino, reuniões em escolas, oficinas (de comidas típicas, artesanato, vasos de barro, turbantes, confecção de bonecas negras) ofertadas no espaço físico/cultural, apresentações em eventos da cidade e em eventos acadêmicos das instituições de ensino. Desse modo, “os quilombos continuam representando a resistência negra” (OLIVEIRA, apud. FIABANI, 2005, p. 29). Essas manifestações, portanto, fomentam a disseminação da cultura negra e afro-brasileira na sociedade, além de possibilitar o estabelecimento de parcerias entre a comunidade e empresas, escolas, e outras instituições.

Toda produção cultural está ancorada em relações sociais concretas, plenas de potencialidades, mas também de assimetrias sociais. Os negros historicamente travam uma luta por reconhecimento de sua dignidade igual no cenário nacional, e isso se reflete na defesa de suas manifestações culturais. (COELHO; SANTOS; SILVA; SOUZA, 2014, p. 62).

Por meio das produções de bonecas negras e artesanatos, oferta de oficinas, palestras, e apresentações a nível municipal e estadual, a comunidade fortalece a valorização da cultura e representatividade negra nos espaços sociais, perpetuando-se assim, sua cultura de modo constante e permanente na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar um ponto final no último parágrafo do capítulo anterior não significa necessariamente o fim desta pesquisa, pois ainda há muito o que ser pesquisado, questionado e publicado sobre a temática estudada, uma vez constatada, durante o desenvolver desse trabalho, a sua relevância social no que tange ao fomento de discussões e propostas para o ensino voltado a diversidade cultural do país.

Analisou-se, ao longo da pesquisa, desde a história do negro na sociedade brasileira, passando por conceituação de termos como cultura, identidade, etnicidade, etnocentrismo e suas diferentes interpretações ao longo do tempo. Percebemos, então, que, devido a fatores específicos correspondentes a cada período histórico, os termos acima assumem significados diferentes, não existindo, portanto, a possibilidade de unanimidade no que se refere às referidas conceitualizações.

Constatou-se que, embora tenhamos dado passos positivos no sentido de promover uma ressignificação da história da população negra no Brasil tanto no âmbito social, quanto no educacional, persistem, ainda nos dias atuais, alguns barreiras a serem superadas. O imaginário social acerca do papel da população Africana e Afro-brasileira para a formação do país, da posição do negro na sociedade, refletem-se nas desigualdades de acesso à direitos básicos como educação, cultura, lazer, que, por sua vez, legitimam o lugar do negro na sociedade brasileira.

Da mesma forma, a visão sobre o negro pauta-se, majoritariamente, em noções estereotipadas, pré concepções, que oprimem e inferiorizam o negro enquanto individuo pertencente à uma determinada cultura e/ou com características físicas determinantes. Logo, as práticas discriminatórias tornam-se constantes, os casos de racismo são corriqueiros no espaço escolar, uma vez que o sistema estrutural da sociedade opera de forma excludente e segregacionista, de modo hierarquizado, no qual a população negra ocupa, de acordo com a história, uma posição inferior.

Diante desse cenário, a pesquisa na Comunidade João Borges Vieira evidenciou a importância de grupos e comunidades que reivindiquem seus direitos enquanto indivíduos remanescente de quilombo, no sentido de viabilizar a existência e resistência de um povo, de uma cultura. O posicionamento político da comunidade

pesquisada frente às questões pertinentes aos interesses particulares da mesma, configura-se como um ato de luta, resistência e conquista da população negra na atualidade. O quilombo é, portanto, um local para se preservar a cultura afro-brasileira, bem como também um espaço de resgate dos costumes, crenças, e tradições históricas.

Nessa perspectiva, a discussão sobre educação, cultura e relações étnico-raciais na sociedade brasileira podem servir como ponto de partida para a conscientização social no que tange à diversidade cultural no âmbito geral, e especificamente, nos espaços escolares. Propõe-se, assim, um novo olhar acerca da pluralidade étnico-racial no Brasil, com o intuito de difundir a concepção de interculturalidade, a fim reconfigurar o panorama cultural existente no país.

REFERENCIAS

AZEVÊDO, Eliane. **Raça: conceito e preconceito**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.

BRASIL. CNE/CP Resolução1- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004.

BRASIL. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. D.O.U. de 11.3.2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

COELHO, Ildeu M. **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

COELHO, Ildeu **Moreira. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola**. Campo Grande: Encontro de pesquisadores em educação do Centro-Oeste, 2003, p. 1-10.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; Santos; Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; SOUZA, Simone de Freitas Conceição. **A Lei nº 10.639/2003: Pesquisas e debates**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

FIABANI, Aldemir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2005.

FORQUIN, Jean – Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Gomes, Horieste. **Revisitando um Quilombo Brasileiro**. Goiás: Universidade Católica de Goiás, s/d.

GOMES, Horieste. **Revisitando um Quilombo Brasileiro**. 1 ed. Goiás: UCG, s/d.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639/2003: desafios para política educacional e indagações para a pesquisa**. Curitiba: UFPR, 2013.

GONÇALVES, Ana Tereza Marques e ROCHA, Leandro Mendes. Introdução: identidades e etnicidades: conceitos e preceitos. In: SILVA, Gilvan Ventura da; NADER, Maria Beatriz; FRANCO Sebastião Pimentel. **As identidades no tempo: ensaio de gênero, etnia e religião**. Vitória: EDUFES, 2006.

HALL, S. **Minimal Self, in Identity: The Real Me**. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

<http://www.cpisp.org.br/html/beneficiarios.html>. Acesso em 11 de novembro de 2017, às 00h49min.

<http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>. Acesso em 11 de novembro de 2017, às 00h58min.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **ESTUDOS SOCIODEMOGRÁFICOS E ANÁLISES ESPACIAIS REFERENTES AOS MUNICÍPIOS COM A EXISTÊNCIA DE COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS**. Rio de Janeiro, 2007.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Regularização de território quilombola: perguntas e respostas**. Brasília, Distrito Federal: 1970.

MAIA, Maria Edleusa. **A escola e a formação do estudante negro: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Ceará: UEC, 2015.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra.** 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra.** 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global 2006.

PANSINI, Flávia & NENEVÉ, Miguel. **Educação Multicultural e Formação Docente.** Disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1/articles/pansini_neneve.pdf. Acesso 21 de mar. De 2016.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teoria da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederick Barth.** 2 ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

RAMOS, Arthur. **O negro na civilização brasileira.** Rio de Janeiro: Livraria Casa do Estudante do Brasil, 1971.

RASSI, Sarah Taleb; MOLINA, Suely Ferreira Lopes; AMADO, Lúcia de Fátima Lobo Cortez. **O Brasil também é negro.** Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma. **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação Básica.** Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil Africano.** 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 2012.

TEDESCO, Maria do Carmo Ferraz. **Povos Africanos antes da chegada dos Europeus.** In: SILVA, Marilena; GOMES; Uene José (Orgs). **África, Afro descendência e Educação.** Goiânia: UCG, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia F. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1987.

VELÁSQUES, C.. “**Quilombolas**”. In: RICARDO, B. e CAMPANILI, M. (Ed.). Almanaque Brasil Socioambiental 2008. Instituto Socioambiental. 2007. P. 234-235. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/territ%C3%B3rios-de-ocupa%C3%A7%C3%A3o-tradicional/territ%C3%B3rios-remanescentes-de-quilombos>. Acessado em 11 de novembro de 2017.

ZUBARAN, Maria Angélica; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro**. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/zubaran-silva.pdf. Acesso em 15 de junho de 2016.

ANEXOS

APÉNDICE



Imagem 1: Espaço físico/cultural da comunidade



Imagem 2: Presidente da Comunidade pesquisada.



Imagem 3: Entrevista oral e análise dos documentos disponíveis.



Imagem 4: Apresentação de dança e tambor na UEG.

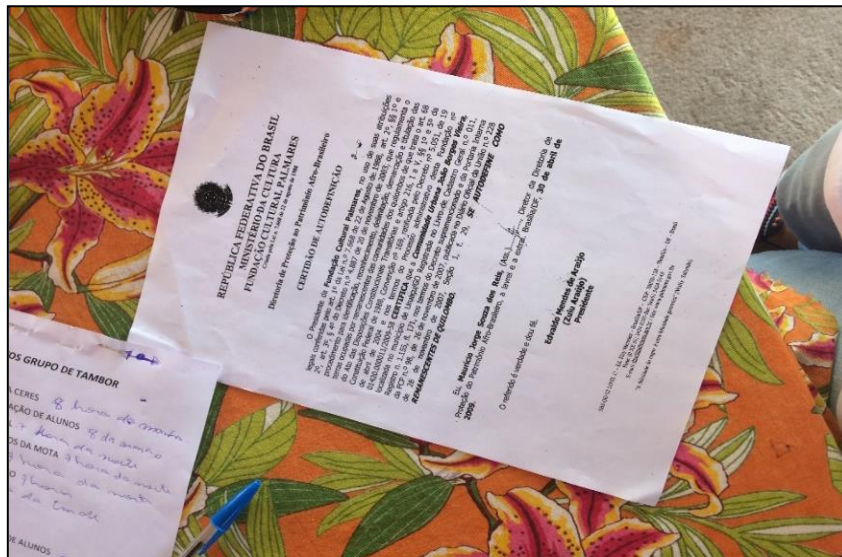


Imagem 5: Certidão de Auto declaração da comunidade.



Imagem 6: Confecção artesanal de bonecas negras.

ESQUEMA DO ROTEIRO DA PESQUISA DOCUMENTAL NA COMUNIDADE JOÃO BORGES VIEIRA – URUAÇU/GOIÁS

- Verificar os documentos escritos e digitais da comunidade;
- Analisar o contexto em que as ações reivindicatórias e intervencionistas ocorrem no Município;
- Apontar os relatos de experiência vivenciados pela comunidade quanto ao enfrentamento à discriminação;
- Registrar, por meio de fotografias, os documentos, o espaço cultural, a representante da comunidade, as oficinas oferecidas;
- Observar como se dão as relações e interações entre a comunidade no âmbito escolar com relação à preservação da cultura e construção da identidade negra (ações de intervenção, palestras, reuniões).