

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA (PPGEHIST)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)**

**ELYNEIDE CAMPOS DE SOUZA RIBEIRO**

**O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/2003: AS AÇÕES AFIRMATIVAS  
DO “PROJETO BATUQUE” DO COLÉGIO ESTADUAL DE CRISTALÂNDIA/TO**

**ARAGUAÍNA/TO**

**2016**

ELYNEIDE CAMPOS DE SOUZA RIBEIRO

**O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/2003: AS AÇÕES AFIRMATIVAS DO “PROJETO BATUQUE” DO COLÉGIO ESTADUAL DE CRISTALÂNDIA/TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Tocantins para a obtenção do título de Mestre.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Martha Victor Vieira

**ARAGUAÍNA/TO**

**2016**

ELYNEIDE CAMPOS DE SOUZA RIBEIRO

**O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E A LEI Nº 10.639/2003: AS AÇÕES AFIRMATIVAS  
DO “PROJETO BATUQUE” DO COLÉGIO ESTADUAL DE CRISTALÂNDIA/TO**

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Martha Victor Vieira – UFT

---

Prof. Dr. Dernival Venâncio Ramos – UFT

---

Prof. Dr. Fernando Luiz Vale Castro – UFRJ

**ARAGUAÍNA/TO**

**2016**

Dedico este trabalho ao meu marido, Péricles e meus filhos, Peron José, Paulimar, Paulo Teodoro e Péricles Teodoro, por me darem coragem para voar.

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho contou com a participação de pessoas que muito colaboraram e incentivaram nos momentos de indecisão e angústia. Sou eternamente grata por cada momento compartilhado.

Agradeço especialmente minha professora e orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Martha Victor Vieira pela paciência, dedicação, incentivo e as orientações que só enriqueceram esse trabalho.

A todos os professores e professoras que compartilharam seus conhecimentos e muito ajudaram no meu crescimento pessoal e profissional.

A minha família pelo apoio, carinho e dedicação em todos os momentos da minha vida em especial, nessa caminhada rumo a mais uma conquista importante.

Aos meus pais, Benício Bandeira que me ensina com simplicidade e Ana Campos, exemplo de coragem e determinação.

Aos colegas de mestrado pelo apoio, ensinamento, companheirismo e toda ajuda que precisei nessa caminhada.

Aos amigos que conquistei Rafael Silva, Emanuela Moraes e Magna Abrandes com quem dividi angústias, medos, incertezas, dúvidas, mas também muitos momentos alegres.

Aos meus colegas de trabalho pelo incentivo, apoio e por todos os momentos de convivência em que partilhamos tristezas, angústias, medos e muitos sorrisos.

Agradeço de forma especial os alunos, alunas e professoras que participaram dessa pesquisa e forneceram informações valiosas para a realização desse trabalho.

A CAPES pela ampliação na oferta do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistoria), permitindo capacitação profissional aos professores da Educação Básica.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
1 POLÍTICA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO NEGRO .....	13
1.1 Os Movimentos Sociais no Brasil .....	13
1.2 Movimento Negro Brasileiro: Trajetórias e Conquistas .....	21
1.3 A Lei nº 10.639/2003: Desafios e Possibilidades .....	28
2 CURRÍCULO, IDENTIDADE E HISTÓRIA DA ÁFRICA. ....	34
2.1 <i>O Currículo Escolar em Debate</i> .....	34
2.2 <i>A História da África no Currículo</i> .....	41
2.3 <i>Identidade Negra: uma questão política</i> .....	49
3 O PROJETO BATUQUE .....	58
3.1 O Colégio Estadual de Cristalândia.....	58
3.2 História da Criação do Projeto Batuque .....	59
3.3 A Visão dos Protagonistas e a Força das Representações.....	69
3.4 Proposições sobre o Currículo no Interior do Projeto Batuque.....	81
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	87
5. REFERÊNCIAS.....	90
6. FONTES .....	98
7. ANEXOS .....	99

## RESUMO

O currículo de História assim como todo o currículo escolar oficial não pode ser entendido apenas como uma lista de conteúdos a serem ensinados e aprendidos em séries ou ciclos específicos. O currículo traz em si uma intencionalidade educacional que procura definir o ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. O currículo escolar oficial do Brasil contemporâneo está voltado para uma concepção do mundo ocidental e firmado num ideal de identidade nacional que foi proposto a partir do século XIX e que marginaliza alguns grupos étnicos que fazem parte da sociedade brasileira. Com base nessa consideração, essa dissertação de mestrado busca analisar o impacto da aprovação da Lei 10. 639/2003 e seus desdobramentos nos diversos espaços de aprendizagem, especialmente o espaço escolar. Analisa ainda as ações do Projeto Batuque que é desenvolvido no Colégio Estadual de Cristalândia/TO, considerando as contribuições que essas ações valorativas trazem para as relações etnicorraciais no ambiente escolar e na comunidade em geral.

**Palavras-Chave:** Currículo. Identidade. Lei nº 10.639/2003. Projeto Batuque.

## **ABSTRACT**

The History curriculum as all the official school curriculum can not be understood simply as a list of contents to be taught and learned in series or specific cycles. The curriculum bring it selves a educational intentionality what a look for to define the desirable human being for a society type. The official school present day curriculum was come back for a conception of occidental world and firmed in a ideal national identity proposed in a XIX century what hold off some ethnics groups that bring of Brazilian society. With basis indo the consideration, this dissertation of graduate search to analyse impact to approval of Law 10.639/2003 and yours unfolding in a spaces divers of teaching specially school space. Analyse still actions the Batuque Project that developed in intrastate College of Cristalândia/TO forasmuch as contributions that this valorous actions bring to dos racial ethnics relations in the school ambient and in the community at large. .

**Keywords:** Curriculum. Identity. Law 10.639/200. Batuque Project.



## INTRODUÇÃO

O currículo de história, assim como todo o currículo escolar, não pode ser entendido apenas como uma lista de conteúdos a serem ensinados e aprendidos em séries ou ciclos específicos. Como diz Tomás Tadeu da Silva (2014, p. 16-17), o currículo representa conhecimento, identidade e poder porque o “conhecimento que constitui o currículo” representa aquilo que nós somos e o “que nos tornamos”. Ademais, o currículo é também, “o resultado de uma seleção”, e “selecionar é uma operação de poder”.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira questiona esse espaço de disputa política e ideológica na área educacional, que é o currículo oficial. Esse currículo esteve voltado para uma concepção do mundo ocidental e firmado num ideal de identidade nacional, que foi proposto no século XIX e que marginaliza alguns grupos étnicos que fazem parte da sociedade brasileira.

Acredito que é preciso desenvolver um currículo que evidencie a identidade e a diferença como uma construção histórica, política e social sendo, portanto, passíveis de serem transformadas. As ações afirmativas propostas pelo Estado, no campo do ensino de História, procura atender uma demanda política, que é defendida pelo Movimento Negro, no sentido de reconhecer e valorizar a cultura Afro-brasileira e contribuir para uma maior inclusão social.

Tendo em vista a perspectiva de promover ações afirmativas na educação, foi criado, em 2004, no Colégio Estadual de Cristalândia, no Estado do Tocantins, O *Projeto Batuque*, que pretende discutir com os alunos a História e a Cultura Afro-Brasileira. A iniciativa de realização desse projeto, que envolve mais diretamente a 2ª série do Ensino Médio, foi da professora de História, Elizabeth Aires Leite, a qual tinha em vista atender a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Essa Lei trata dos conteúdos programáticos que devem abordar a História da África e dos Africanos, os quais devem englobar “[...] a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

Assim, as ações afirmativas do “Projeto Batuque”, desenvolvidas no Colégio Estadual de Cristalândia, representam um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidade negra positiva dos alunos daquela unidade escolar.

Devido à formação urbana em torno do garimpo de cristal de quartzo, a partir da década de 1940, no então Norte Goiano, é possível perceber uma forte presença de negros na classe estudantil e no quadro de funcionários do Colégio Estadual de Cristalândia, o que reforça a necessidade de uma educação que busque conhecer, reconhecer e valorizar a história e a cultura dos afrodescendentes e afro-brasileiros, como recurso pedagógico que busca combater ações discriminatórias e racistas no espaço escolar.

Criar ações que levem os alunos a reconhecerem a presença do preconceito e da discriminação racial na unidade escolar e na comunidade é discutir o processo de criação da relação assimétrica entre brancos e negros, como também as abordagens históricas que retratam os afro-brasileiros como seres inferiores, sobretudo intelectualmente, minimizando a importância que os mesmos tiveram na formação econômica, política e cultural do Brasil.

O Projeto Batuque, mesmo fazendo parte do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual de Cristalândia, não foi capaz, até o momento, de abranger todas as disciplinas e seus respectivos professores da série em que as ações do projeto são desenvolvidas. Por essa razão, as disciplinas mais engajadas no projeto são a história, a biologia e as artes. Os demais professores da turma responsáveis pelo projeto participam em situações pontuais, tais como: baile de máscaras, oficinas de percussão e de bonecas, palestras e no encerramento do Projeto que acontece no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

Vale lembrar que a Lei nº 10.639/2003, apesar de indicar, no Art. 26, segundo parágrafo, que as áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira se apresentem com maior potencial para ministrar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira, esses mesmos conteúdos devem compreender todo o currículo escolar.

A participação dos alunos que integram a(s) turma(s) de segunda série do Ensino Médio do Colégio Estadual de Cristalândia é voluntária, considerando a

resistência de alunos evangélicos no que se refere às religiões de matriz africana, que integram o conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira.

Como diz Luis Fernando Cerri (1999, p. 142), o ensino de história ajuda a desenvolver o senso crítico dos alunos, cria identidades permitindo que “se reconheçam como sujeitos de um coletivo”, mas “serve também para questionar as identidades inventadas”, social e culturalmente.

A formação histórico-social brasileira consiste em uma nação multirracial e pluriétnica de notável diversidade cultural. No entanto, a pouca atenção dada à História africana nos currículos escolares demonstra que a escola brasileira precisa ser modificada, a fim de que os africanos e seus descendentes sejam efetivamente incluídos. Entendo que a Lei nº 10.639/2003 traz essa possibilidade ao tornar obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Conhecer e ensinar a História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros não se limita apenas em criar “atitudes de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2014, p. 86), mas permite que se compreenda o processo de criação das desigualdades socioeconômicas entre as diferentes categorias étnicas e sociais.

Nesse sentido, as ações planejadas e desenvolvidas pelo Projeto Batuque objetivam contribuir para a construção de uma nova interpretação do Brasil, ao trazer para a sala de aula e outros espaços de aprendizagem a História da África, a luta dos negros e o processo de criação do mito da democracia racial, buscando desacomodar o que está posto no currículo oficial, muitas vezes entendido como a “verdadeira” História do Brasil.

A Lei nº 10.639/2003 simboliza a luta e a persistência do Movimento Negro que sempre buscou na educação o caminho para superar as desigualdades econômicas e sociais da população negra, sobretudo nas últimas três décadas em que intelectuais e ativistas afrodescendentes intensificaram os debates sobre a necessidade de uma revisão no currículo escolar oficial que possa incluir a História da África e dos afrodescendentes e toda sua riqueza cultural que fazem parte da sociedade brasileira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e outros dispositivos legais são importantes para que os

agentes educacionais percebam o grande desafio que se apresenta no atual cenário educacional brasileiro diante de tamanha diversidade que compõe o “chão da escola.”

Ao analisar a vigência da Lei nº 10.639/2003 no Colégio Estadual de Cristalândia, à luz das ações afirmativas do Projeto Batuque, busca-se também compreender a relação entre o conhecimento histórico e a construção de uma identidade negra positiva através de um currículo “justo” que contemple a História de todos que participaram da formação econômica, histórica, social e cultural do nosso país.

As pesquisas sobre a Lei nº 10.639/2003 têm crescido muito ao longo dos dez anos de sua vigência com os mais variados enfoques considerando a diversidade regional do Brasil. Mas, o que se observa é que a inclusão de fato da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar não é realidade em boa parte de nossas escolas, ficando a cargo de atitudes isoladas de professores ou gestores simpatizantes da questão racial.

Com o intuito de contribuir para a crítica da “história dos vencedores” e ressaltar a importância dos africanos para a História do Brasil, pretendemos nessa dissertação construir três capítulos. O primeiro capítulo realiza um histórico dos chamados “novos movimentos sociais”, especialmente o Movimento Negro contemporâneo, mostrando a sua relação com a criação e aprovação da Lei nº 10.639/2003 e seus desdobramentos nos diversos espaços de aprendizagem, especialmente o espaço escolar. No segundo capítulo, procuramos abordar os conceitos de currículo e sua relação com a construção de identidades e também entender como a África se apresenta no currículo escolar oficial e no currículo oculto. Por fim, o terceiro capítulo traz uma análise das ações do Projeto Batuque que é desenvolvido no Colégio Estadual de Cristalândia – TO, considerando as contribuições que essas ações trazem para as relações étnicas raciais no ambiente escolar e na comunidade em geral.

## **CAPÍTULO 1**

### **POLÍTICA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO NEGRO**

#### **1.1 Os Movimentos Sociais no Brasil**

O historiador René Rémond (2003, p. 447) define o político como “o lugar da gestão da sociedade global”, por causa da sua estreita relação com o poder estatal e sua capacidade de interferência em várias atividades sociais. Por meio das ações políticas são aprovadas leis, impostos e orçamentos que incidem direta ou indiretamente sobre o cidadão. Nas sociedades democráticas, a política constitui um campo aberto de disputas de interesses entre diferentes agentes, movimentos sociais e instituições da sociedade civil organizada, que lutam pela “conservação ou transformação” do mundo social (BOURDIEU, 2002, p. 173).

As ações políticas empreendidas pelos representantes estatais podem provocar modificações significativas que atingem os vários grupos sociais que fazem parte de uma determinada comunidade, podendo tais ações contribuir para melhorar ou piorar as condições de vida da população. No tocante ao campo educacional, o Governo brasileiro, desde o início do século XXI, tem procurado aprovar leis e projetos que visam diminuir as desigualdades sociais no Brasil. Essas ações do Estado, contudo, geralmente, são feitas devido às pressões dos movimentos sociais e às críticas realizadas por alguns intelectuais brasileiros, que pensam temas e problemas relativos à educação.

Foi respondendo a uma demanda social que o Governo brasileiro sancionou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, por sua vez, estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”. Essa lei é o resultado de uma trajetória de luta da população negra brasileira contra a discriminação racial e pelo reconhecimento da luta dos negros no Brasil, bem como do seu importante papel na história brasileira.

Devemos considerar ainda a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata realizada em Durban,

na África do Sul, em 2001 como um marco importante para o debate e a efetiva implementação de políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil, a exemplo das “cotas”, possibilitando que se debatesse, em grande escala, as questões raciais existente em nosso país.

Segundo Henrique Cunha Júnior,

Os movimentos negros persistiram na necessidade e no direito de pelo menos as populações afro-descendentes terem estes conhecimentos históricos e culturais expressos na educação nacional. Como consequência da Conferência Mundial de Durban, em 2001, e das negociações políticas nacionais, eis que em 2003 é decretada a lei da inclusão da História e da Cultura de Africanos e Afro-brasileiros na educação nacional (CUNHA JR, 2005, p. 251).

Amilcar Araújo Pereira (2010, p. 241-242), ao relatar a história do movimento negro no Brasil e de suas lideranças, ressalta a importância que as mesmas tiveram na luta contra o racismo e por melhores condições de vida da população negra em diversos setores da sociedade brasileira mais precisamente a partir da década de 1970. Para ele a Lei nº 10.639/2003 constitui uma conquista que está relacionada à história do Movimento negro.

Apesar de os Movimentos Sociais Negros brasileiros serem heterogêneos, em face da multiplicidade de organizações negras, das diferentes maneiras de formular, propor e executar projetos de combate ao racismo, ou das diferentes perspectivas de agir politicamente na luta anti-racismo, tudo indica que há uma forma de combate ou um instrumento de luta contra o racismo que é consensual entre os Movimentos Sociais Negros, qual seja, a luta por educação formal e a reivindicação de políticas educacionais não eurocêtricas. Ou seja, visa-se mostrar que a educação tornou-se, ao longo do século XX, um “bem primordial” e estratégico convertendo-se numa forte bandeira de luta para esses movimentos sociais. (GOMES, 2011, p. 112).

Segundo Pereira,

Embora a participação da população negra na formação da sociedade brasileira seja evidente na língua que falamos, nas culturas que vivenciamos e em tantos outros aspectos da vida social, o acesso aos benefícios produzidos por essa mesma sociedade sempre foi muito difícil para a população negra, como por exemplo, o acesso à educação (PEREIRA, 2013, p. 1-2).

Por essa razão, o direito à educação está presente na agenda política dos Movimentos Negros, embora concebida com significados diferentes:

(...) ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Nesse sentido, pode-se observar a importância da Lei nº 10.639/2003 para o Movimento Negro Contemporâneo, na medida em que essa Lei se configura como uma conquista da população negra brasileira, ao sugerir que o acesso à educação deveria ocorrer também por meio do currículo escolar porque “o currículo não apenas representa, ele faz. [...] A inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade [...] produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas” (SILVA, 1996, p. 81).

A educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e pode abrir caminhos para a ampliação da cidadania do negro brasileiro e avançar na direção da construção cotidiana de novas relações sociais. Apesar de a existência de uma lei não significar, necessariamente, sua implementação, a normativa legal consiste em um incentivo, um ponto de partida para o início de uma nova frente de atuação, dedicada a colocar a lei em prática. Muitas vezes, essa segunda frente pode tornar-se ainda mais difícil e desgastante do que as já complexas articulações e negociações necessárias para a construção do instrumento legal. Em que pesem as dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, sem dúvida, a lei contribui para que os direitos possam ser legalmente reivindicados, ou seja, a igualdade legal pode contribuir para uma igualdade de fato.

Como aponta Luis Fernando Cerri, a Lei nº 10.639/2003 também está inserida no contexto de luta dos intelectuais brasileiros para que o ensino de história tivesse um caráter crítico e não pensasse apenas a questão da identidade nacional, mas também a questão da alteridade. Na visão desse estudioso da educação:

Os anos 80 e boa parte da década de 90 foram marcados por tentativas de professores e intelectuais preocupados com o ensino de história, de formulação de propostas que congregassem a nova identidade a formar junto aos alunos: nacional, mas socialmente crítica, revisando a história dos vencedores e abrindo espaço para outras histórias, como a dos vencidos [...] (CERRI, 2011, p. 107).

A questão racial brasileira tem ganhado destaque nos últimos quarenta anos, o que pode ser comprovado pelo aumento expressivo das produções

acadêmicas sobre o tema com abordagens e perspectivas diversas e por vezes conflitantes por não haver consenso sobre a existência e o caráter do racismo no Brasil (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Para compreender a questão racial no Brasil é necessário analisar a história dos seus movimentos sociais, especialmente o movimento negro, e conhecer a sua trajetória de atuação e denúncia contra a discriminação, bem como de luta por melhores condições de vida para a população negra. No que tange à educação, o movimento negro luta pela inclusão no currículo oficial da “história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira” (SANTOS, 2005, p.23).

É importante enfatizar que, até a presente data, não foi elaborada uma teoria totalmente abrangente e inteiramente satisfatória dos comportamentos coletivos e dos movimentos sociais. De forma que os mais variados tipos de ação coletiva sejam classificados como movimentos sociais (GOHN, 1997). No seu Dicionário de Política Gianfranco Pasquino afirma que:

(...) os comportamentos coletivos e os movimentos sociais constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinados a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados. Comportamentos coletivos e Movimentos sociais se distinguem pelo grau e pelo tipo de mudança que pretendem provocar no sistema, e pelos valores e nível de integração que lhe são intrínsecos. (PASQUINO, 1998, p. 787).

A diferenciação entre comportamentos coletivos e movimentos sociais se dá porque o primeiro não constrói uma identidade e nem tão pouco gera mudança de comportamento por se tratar de fenômenos momentâneos. Já os movimentos sociais constroem uma identidade caracterizada pela consciência de um destino comum e pela convicção de uma comum esperança, ou seja, os movimentos sociais não se limitam às manifestações públicas esporádicas. (PASQUINO, 1998, p. 788)

A análise sobre os movimentos sociais vem gerando amplos debates e uma rica produção teórica, mas não existe um consenso sobre sua natureza porque, dependendo do espaço e do tempo histórico em que acontecem, os conceitos não podem ser homogêneos, muito menos, consensuais.

É certo que os movimentos sociais tiveram origem remota, mas foi somente na segunda metade do século XX que os movimentos sociais romperam com o conceito que contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos e em partidos políticos socialistas e/ou comunistas. Nesse momento, os



chamados novos movimentos sociais ganharam destaque porque os atores sociais trouxeram a esfera cultural como cenário das principais contestações e lutas, não se limitando apenas à esfera econômica e a luta de classes (GOHN, 1997).

Para nossa análise, interessa examinar os novos movimentos sociais que não atuam num processo de identidade, mas de identificação, pois tematizam questões como de gênero, orientação sexual e étnica entre outras. Distanciando-se, assim, do caráter classista, pois tem como característica principal a mudança social, quer seja econômica, cultural, ideológica, política ou de outra natureza (IBID, 1997)

Nessa perspectiva, Gohn, (1997, p. 121) destaca as análises de autores como Touranine, Offe, Melucci, Laclau, Moufffe, entre outros, que criaram um esquema interpretativo com ênfase na cultura, na ideologia, nas lutas sociais cotidianas, na solidariedade entre as pessoas de um grupo ou movimento social e no processo de identidade gerado.

Para isso a autora aponta ainda algumas características básicas que compõe o quadro analítico da teoria dos novos movimentos sociais que o distingue do marxismo ortodoxo. Primeiramente, constrói-se um modelo teórico baseado na cultura, que apesar de fazer uso das bases marxistas que veem a cultura como ideologia, afasta-se da noção de ideologia como falsa representação da realidade. Em segundo lugar, para os NMS (Novos Movimentos Sociais) o peso das classes sociais é minimizado em comparação à abordagem marxista ortodoxa que tem nas classes sociais a categoria central, utilizada tanto para refletir sobre as origens dos participantes dos movimentos sociais e seus interesses quanto para identificar o programa ideológico que fundamenta as ações. Em terceiro lugar, elimina a centralidade de um sujeito pré-determinado e específico criado pelas contradições do capitalismo e se constitui um novo sujeito que é apresentado como um coletivo difuso, não hierarquizado, que luta pelos progressos da modernidade e, ao mesmo tempo, é crítico a ela, fundamentando as suas ações em valores tradicionais, solidários e comunitários. Em quarto lugar, a política ganha centralidade nas análises e passa a ser considerada como uma dimensão da vida social que abarca todas as práticas sociais com destaque às relações microsociais e culturais. E, por último, os atores sociais são analisados por dois aspectos: por suas ações coletivas e pela identidade criada no processo, ou seja, há uma ênfase na identidade coletiva criada por grupos e não na identidade social criada por estruturas sociais (GOHN, 199, p. 122-123)

Segundo Laclau, citado por Karine P. Goss e Kelly Prudêncio,

(...) as organizações tradicionais, como sindicatos, partidos políticos e movimentos de trabalhadores eram definidas por meio da conjugação de três características: a identidade dos atores determinada por categorias relacionadas à estrutura social — camponeses, burgueses e trabalhadores —; o tipo de conflito definido por um paradigma evolucionário, ou seja, haveria um esquema teleológico e objetivo que guiaria as lutas (o socialismo); e, por fim, os espaços dos conflitos reduzidos a uma dimensão política fechada e unificada (representação de interesses, institucionalidade política). Os “novos movimentos sociais” romperam justamente com a unidade desses três aspectos. Em relação ao primeiro, a posição que o sujeito assume nas relações de produção não determina necessariamente suas demais posições. No que se refere ao segundo aspecto, não é mais possível determinar a realidade por meio de estágios que apareceriam em sucessivas fases do desenvolvimento da sociedade. Finalmente, o político é uma dimensão presente em toda prática social e não um espaço específico (LACLAU (1986), *apud* KARINE e PRUDÊNCIO, 2004, p. 77-78).

Sendo assim, na análise dos NMS, os atores sociais ganham relevância, enquanto o peso determinante das estruturas diminui consideravelmente, abrindo espaço para análise das ações dos atores e, dessa forma, a política ganha centralidade no desenvolvimento dos movimentos.

No esforço de esclarecer os principais pontos que distingue os movimentos sociais clássicos dos chamados novos movimentos sociais, Alain Touraine (2003, p. 127), diferencia movimentos societais, culturais e históricos para que se evite chamar de movimentos sociais qualquer tipo de ação coletiva, de grupos de interesse ou de instrumentos de pressão política. Para o autor, o primeiro é uma combinação de um conflito social com um projeto cultural que busca defender um modo diferente de uso dos valores morais. O segundo tem ações voltadas para a afirmação de direitos culturais mais que no conflito com o adversário. E, por último, os movimentos históricos são aqueles que põem em questão uma elite e apela ao povo contra o Estado, não se contrapondo a ordem, mas a modelos de desenvolvimento.

Por outro lado, Melucci propõe uma distinção entre: 1) movimentos reivindicativos que, segundo o autor, busca impor mudanças nas normas, nas funções e nos processos de destinação dos recursos; 2) movimentos políticos que objetivam influir nas modalidades de acesso aos canais de participação política e de mudança das relações de força e, por fim, 3) movimentos de classe que visam subverter a ordem social e transformar o modo de produção e as relações de classe (MELUCI, 1976 *apud* GOHN, 1997, p. 156-157).

A partir dessas considerações, Maria da Glória Gohn formula uma conceituação de Movimentos Sociais como sendo,

(...) ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo de força social na sociedade civil. As ações se estruturam a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em conflitos, litígios e disputas vivenciados pelo grupo na sociedade. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva para o movimento, a partir dos interesses em comum. Esta identidade é amalgamada pela força do princípio da solidariedade e construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo, em espaços coletivos não-institucionalizados. Os movimentos geram uma série de inovações nas esferas pública (estatal e não-estatal) e privada; participam direta ou indiretamente da luta política de um país, e contribuem para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política (GOHN, 1997, p. 251).

Sendo assim, pode-se observar que as formulações teóricas dos Novos Movimentos Sociais são inovadoras por que não está mais alicerçada na política oficial de luta pelo poder nas estruturas do Estado, mas no âmbito das relações microsociais e culturais e sua existência é de fundamental importância para a sociedade civil, enquanto meio de manifestação e reivindicação por direitos sociais existentes ou a ser adquiridos.

Nesse contexto, a educação ocupa um papel de destaque na dinâmica e no conjunto das reivindicações dos movimentos sociais porque “há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar” que pode ocorrer por meio da “interação dos movimentos em contato com instituições educacionais [...] ou no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações” contribuindo assim na “formação da mentalidade coletiva e da consciência de cidadania dos indivíduos que participam desses movimentos sociais” não por meio de “transferências de conteúdos específicos”, mas no dia-a-dia com ênfase nas dimensões política, cultural e espaço-temporal (GOHN, 2011, p. 333-334).

Porém, nessas concepções teóricas, “o Estado, não é apenas aparelho de poder. É um agente social de reação e transformação, uma força social de mudança histórica” porque, “ao responder a um movimento social, estaria repondo a ordem e abrindo caminhos para a mudança pela institucionalização de novas formas de relações” (GOHN, 1997, p. 147).

Se a formação de uma identidade coletiva, associado a uma nova forma de fazer política é o que constitui os NMS, vale lembrar que, decorrente do aumento da

fragmentação e pluralidade da realidade social no último quartel do século XX, eles crescem em função da defesa dessa identidade coletiva como uma estratégia para construir uma unidade do possível.

Mas, como afirma Hall (2014, p. 109-110), a identidade é construída por meio do discurso e da diferença, ou seja, a identidade é “mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional, sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna”.

Identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência e ambas resultam de atos de criação linguística, que precisam ser ativamente produzidas porque são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p. 76).

Contudo, como adverte Pierucci, é preciso considerar as ciladas que a produtividade social da diferença pode nos levar, ou seja, pode-se chegar a uma “fixação essencializante de uma diferença”, como é caso do “conceito de gênero e de raça.” Segundo esse autor:

A diferença coletiva, quando afirmada em sua positividade, quando abraçada discursivamente pelos que se consideram seus portadores, quando posta em discurso com pretensão de legitimar-se em sua peculiaridade irreduzível à indiferença costumeira, é produtora de novas diferenças coletivas. Dizendo de outro modo: quando os diferentes querem se apresentar e, importante isto, se representar com toda a sua diferença, quando eles tomam “para si” sua diferença e nela se reconhecem com benevolência e autoestima, desencadeia-se um processo que é ao mesmo tempo discursivo e material de afirmação de outras diferenças culturais já compartilhadas por indeterminado número de indivíduos, mas que eram, até então, socialmente invisíveis em seu valor (real ou imaginário) e inconcebíveis em sua legitimidade (social ou política) (PIERUCCI, 2013, p. 120).

Portanto, a grande contribuição dos movimentos sociais de cunho identitário está na capacidade de influenciar profundamente na estruturação de um sistema social, mesmo se tratando de uma luta pelo reconhecimento de suas particularidades, diferenças e/ou especificidades, ou seja, de sua identidade. Um exemplo disso é o movimento feminista que provocou uma revisão a respeito da hierarquia entre os gêneros e politizou o espaço doméstico. Outro exemplo é dos descendentes de imigrantes, na Europa que reivindicam direitos sociais e a importância de manifestar publicamente sua diversidade cultural. Por fim, temos o movimento negro brasileiro que reivindica cotas para estudantes negros em

universidades públicas, reconhecimento das terras das comunidades remanescentes de quilombos e uma autêntica democracia racial (GOSS; PRUDÊNCIO, 2004, p. 8).

Os Movimentos Sociais são organizações de natureza política pela sua capacidade de articular, organizar e negociar questões de interesse comum, mas também conflitantes que, através de sua vivência enquanto grupo social, constroem sua identidade coletiva à medida que se percebem como sujeitos ativos da história e conscientes de seu papel social.

Tendo em vista essas considerações, pretende-se analisar o Movimento Negro como sendo um movimento social, que contribuiu para as determinações da Lei nº 10.639/2003, a qual propõe a inclusão do estudo da História da África e dos Africanos no currículo, ressaltando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

Afinal, a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira, não veio de repente, de cima para baixo, como um ato benevolente ou uma imposição do Governo ou ainda como um instrumento legal, que torna o ensino de História do Brasil ainda mais complexo como pode pensar muitos professores da educação básica.

Sendo assim, como afirma Pereira (2011, p. 25), para melhor entendermos e contextualizarmos o processo de construção dessa lei é fundamental conhecer a história do Movimento Negro, “as diversas disputas e as diferentes lutas sociais e político-culturais, entre as quais se encontra a luta contra o racismo e a própria constituição do movimento social negro no Brasil”.

## **1.2 Movimento Negro Brasileiro: Trajetórias e Conquistas**

O Movimento Negro brasileiro pode ser considerado o mais antigo movimento social que segundo Pereira (2010, p. 81) apresenta uma formação complexa que engloba um conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas ou de iniciativas educacionais.

Devido a sua complexidade, o movimento negro brasileiro pode ser dividido em duas fases: o chamado Movimento Negro Contemporâneo que surge na década de 1970 e o movimento negro existente em períodos anteriores que tiveram organizações em forma de jornais, sociedades recreativas e entidades de promoção sociocultural dos negros constituída a partir de uma comunidade de letrados negros (CARDOSO, 2012, p. 35), cujo tema central da discussão é a questão racial com forte interlocução com a identidade nacional.

O movimento social negro brasileiro apresenta características distintas, de acordo com o contexto sócio-histórico e político do século XX. O chamado Movimento Negro Contemporâneo, que surgiu a partir da década de 1970, difere-se dos movimentos anteriores, especialmente, por denunciar o chamado “mito da democracia racial”.

Sendo assim, o Movimento Negro brasileiro é essa força social que se estrutura, sobretudo no conflito e na disputa por uma identidade própria, na qual a desigualdade e diferença entre negros e brancos se deve fazer perceber e, deve ser construída no discurso do movimento social que reivindica uma identidade negra e põem em xeque a ideia de unidade nacional, harmonizada pelo “mito da democracia racial” (PEREIRA, 2010, p. 61).

O pós-abolição faz despontar organizações como os clubes e associações negras que tinham por objetivo criar espaços de convivência e articulação por meio de diversas ações que podemos classificar como antirracistas que não se resume às intervenções da imprensa negra e da Frente Negra Brasileira como nos adverte Paulino Cardoso (2012, p. 35).

Essa advertência se torna necessária na medida em que os intelectuais negros, agrupados em torno da Frente Negra Brasileira, fundada em 1931 passam a representar como as principais referências para as gerações mais recentes, quando se trata de conhecer as ações de combate ao racismo. Essa Frente foi organizada pela população de origem negra e “transformada em mito de origem fundador de uma tradição militante, [...] avalizada pela pesquisa acadêmica” (CARDOSO, 2012, p.169).

A Frente Negra Brasileira (1931/1937) se tornou uma das maiores organizações sociais da população negra com forte caráter político, a ponto de se transformar em partido político no ano de 1936, mas com a instituição da ditadura do

Estado Novo passa a ser duramente reprimida até ser extinta assim como as demais organizações políticas. (DOMINGUES, 2007, p. 106-107)

Para Pereira (2010, p. 90), a Frente Negra Brasileira, tornou-se a maior expressão do Movimento Negro nesse período considerando a dimensão nacional e o grande número de participantes “que, segundo depoimentos da época chegou a superar os 20 mil associados o que permite caracterizá-la como um movimento de massa”. Mesmo assim como afirma Cardoso:

(...) não se tornou uma unanimidade no seio das comunidades negras. Ao contrário, como herdeira da tradição militante, era de certo modo refratária aos grupos marginais, assim como a formas de expressão que destoavam de seus valores profundamente influenciados pelas tradições culturais da elite branca dirigente (CARDOSO, 2012, p. 171).

Essas divergências e disputas entre grupos sociais serve bem para ilustrar que essas organizações e suas respectivas ações são diferentes, divergentes e dinâmicas assim como a formação da sociedade em geral.

Apesar da forte repressão política a qualquer movimento contestatório no período do Estado Novo (1937-1945), alguns pesquisadores apontam determinadas organizações que não tinha caráter de mobilização de massas, mas tão somente “afirmação da dignidade, de busca de reconhecimento social e igualdade da grande maioria dos negros” (PEREIRA, 2010, p. 92).

É nesse contexto que surge organizações como: o Teatro Experimental do Negro (1944), fundado por Abdias do Nascimento, o Teatro Popular Brasileiro (1923), criado por Solano Trindade, a Associação dos Negros Brasileiros (1945), criada por Correia Leite assim como a União dos Homens de Cor (1943), que por meio de suas atividades atuavam no campo social, político, econômico, cultural e educacional expandindo-se por várias regiões do Brasil buscando assim sensibilizar a população negra brasileira sobre sua negritude (PEREIRA, 2010, p. 93).

Entretanto, foi na década de 1970 que o Movimento Negro reapareceu no cenário político nacional e algumas entidades se organizaram, como o Grupo Palmares, criado no Rio Grande do Sul em 1971, com o propósito claro de lutar pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil, especialmente pelas vias educacionais. O Grupo Palmares, buscando atingir seu objetivo, propõe a data de 20 de novembro como uma data a ser comemorada pela população negra, trazendo para o centro do debate a revisão do papel dessa população na formação da sociedade brasileira. A partir da Lei nº 10.639/2003 essa data passa a integrar o

calendário escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, ampliando assim esses espaços de debates sobre a valorização da cultura, política e identidade negra. (PEREIRA, 2010, p.99).

Mesmo assim, o que se observa no contexto escolar é que as celebrações em torno do herói negro, Zumbi dos Palmares já está integrado às atividades pedagógicas, porém, com forte apelo folclórico carente de reflexões sobre a historicidade desta data comemorativa. Por outro lado, o dia 13 de maio, considerado como o dia nacional de denúncia da existência de racismo e discriminação em nossa sociedade, não foi integrado ainda às atividades pedagógicas de boa parte das escolas brasileiras o que reforça a necessidade dos profissionais da educação a se aproximarem dos debates trazidas pelo Movimento Negro, que tem se reconfigurado ao longo de sua trajetória política, trazendo novas discussões sobre racismo, discriminação e o preconceito racial que ainda são vivenciados por boa parte da população negra brasileira.

Além do Grupo Palmares, outras entidades surgiram ainda na década de 1970, tais como: o bloco Ilê Aiyê (1974), em Salvador - entidade de caráter cultural e político de enfrentamento e afirmação de uma identidade negra -, Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), surgindo em 1975 no Rio de Janeiro, entre outras.

O caráter cultural é uma característica mais evidente nesse momento histórico do Movimento Negro brasileiro, mesmo não se tratando de entidades culturais propriamente ditas. Conforme afirma o historiador Joel Rufino dos Santos apud Pereira,

(...) essa escolha se deve, de um lado, ao impedimento legal de se registrar uma entidade como sendo “racial”, mas também ao fato de a “raça” sozinha não ser catalisadora, sendo necessário misturá-la à “cultura”. “Negro”, nesse contexto, é mais bem uma soma de raça e cultura (SANTOS, 1985, *apud* PEREIRA, 2010, p. 166).

O processo de consolidação do movimento negro, com forte tradição de luta contra o racismo, se deu a partir da criação do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em São Paulo no ano de 1978, resultado de “um ato público em protesto contra a morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo e contra a expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista” (ALBERTI e PEREIRA, 2007, p. 642).



O Movimento Negro Unificado se consolidou a partir do momento que definiu como objetivo principal a denúncia do chamado “mito da democracia racial” e a construção de identidades político-culturais negras, porém, com diferentes formas e estratégias de atuação de ativistas e organizações em todas as regiões do Brasil.

Essa consolidação não se deu de forma instantânea, porque “muitas lideranças que viriam a organizar o ato público de 1978 não tinham travado contato com as entidades negras das décadas de 1940 e 1950. Tampouco tinham conhecimento de iniciativas mais antigas, como a Frente Negra Brasileira” (PEREIRA, 2010, p. 165).

Esses momentos distintos do movimento negro se reaproximam à medida que os novos militantes intensificam sua atuação e ampliam suas redes de relações e passam a difundir informações e elementos importantes para seu fortalecimento.

Nesse sentido, Pereira afirma que

É difícil estabelecer uma cronologia fechada, que enquadre a constituição do movimento negro brasileiro, ao longo do Século XX, em fases muito definidas, na medida em que, entre as diferentes fases deste movimento [...] é possível constatar a presença de muitos elementos comuns, muitas continuidades em relação às formas de atuação e estratégias adotadas por ativistas e organizações. [...] Ao mesmo tempo, é possível perceber a existência de certos intercâmbios ocorridos através de militantes mais velhos e jovens, que informaram e contribuíram para a construção de organizações negras em diversos momentos e regiões do Brasil. Este fato torna ainda mais complexa a constituição do movimento negro brasileiro ao longo das diferentes épocas e em diferentes contextos históricos (PEREIRA, 2011, p. 36).

A construção de uma identidade negra através do reconhecimento e afirmação da negritude pode ser efetivada mediante algumas ações que elevem a sua autoestima, como por exemplo, deixar de alisar o cabelo e prestigiar as manifestações culturais. Além disso, por meio da difusão do conhecimento histórico, pode-se também buscar fortalecer os laços do mulato ou pardo com seus antepassados negros.

Afinal, como afirma Alberti e Pereira (2007, p. 644), “se para os ‘negros indisfarçáveis’ não havia muito espaço para a dúvida, no caso dos ‘pardos’ e ‘mulatos’, a resposta muitas vezes vinha quando se davam conta de experiências de discriminação racial”.

Entre as estratégias de mobilização, organizadas pelos militantes do movimento negro, entre 1970 e 1980, encontram-se a projeção de audiovisuais sobre a História da África e do negro no Brasil durante bailes, montagem de

barraquinhas nas ruas para distribuir jornais e panfletos, reuniões de estudo, de leitura e discussão, seminários e palestras, cujo principal objetivo era chamar a atenção das grandes massas, das camadas médias e dos intelectuais para a presença do racismo e das modalidades de discriminação racial existentes no Brasil. (IBID, p. 647).

Mas, foi a partir da década de 1980, com o processo de abertura política e aproximação com os partidos de esquerdas que a luta contra o racismo do MNU assumiu um caráter mais político, de denúncia e enfrentamento, mas também contribuiu para a formulação teórica que passou a associar os temas raça e classe, como uma especificidade do movimento negro se aproximando ainda mais da esquerda brasileira. Portanto, essa formulação teórica permitiu, ou melhor, incentivou a formação de muitas outras organizações em diferentes Estados do país, cujo núcleo das discussões estava voltado para o mito da democracia racial e formação de uma identidade negra positiva através da educação.

Algumas conquistas começaram a se configurar para o movimento negro em torno da Assembleia Constituinte de 1986. O Movimento tentava intervir na elaboração da Constituição promulgada em 1988, apresentando “demandas como a criminalização do racismo e a regularização das terras de quilombolas” (PEREIRA, 2010, p. 223) Com isso, segundo a Constituição de 1988, no item XLII do Artigo 5º, “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. Já o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias garante: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 17).

O ano de 1988 foi um verdadeiro marco na história do movimento negro contemporâneo, a princípio, pelas conquistas legais citadas acima, mas também pela grande mobilização em torno do centenário da abolição que resultou na chamada “Marcha contra a farsa da Abolição”, realizada em 11 de maio de 1988, no centro do Rio de Janeiro com ampla discussão sobre a situação do negro na sociedade brasileira.

Essa mobilização não se deu de forma localizada porque, através “das redes de relações do movimento negro” brasileiro, movimentos semelhantes ao do Rio de Janeiro foram realizados em várias capitais do Brasil. Ademais, muitas manifestações ocorreram em diversos Estados “contestando as celebrações oficiais

do centenário da Abolição” (PEREIRA, 2010, p. 229). Com isso, o movimento negro e a denúncia do mito da democracia racial, ganharam mais visibilidade.

A partir desse momento, várias ONGs negras foram criadas por todo o país passando a realizar trabalhos baseados em projetos financiados e atuando em temas específicos, tais como: saúde da mulher negra; defesa e garantia de direitos humanos; racismo e educação entre outros. Garantindo assim a profissionalização de homens e mulheres negras que ganharam a oportunidade de se qualificar, estudar temas específicos e até mesmo ingressar na vida acadêmica reforçando ainda mais sua militância.

Outra grande mobilização organizada pelo movimento negro foi realizada em 20 de novembro de 1995, em comemoração aos 300 anos de morte de Zumbi, intitulada Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Participaram desse evento os ativistas dos diversos segmentos do movimento negro e de sindicatos que “entregaram ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento com uma série de proposições”, como “ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” (PEREIRA, 2010, p. 236).

Segundo Trapp e Silva,

O Governo Federal, [...] propõe, em resposta às demandas do Movimento Negro apresentado na Marcha, a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), no âmbito da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH). A criação desse órgão é um marco, no sentido de que aí se inicia de maneira intensa e profícua uma relação entre o governo brasileiro e o Movimento Negro, e começam a ser discutidas políticas públicas envolvendo a questão racial (TRAPP e SILVA, 2010, p. 94).

Com isso “a questão racial e as demandas do Movimento Negro entram definitivamente na pauta da agenda política nacional” (TRAPP e SILVA, 2010, p. 94) e a preparação para a Conferência em Durban intensifica o debate sobre o racismo e o preconceito contra o negro no Brasil e passa a discutir medidas de reparação e adoção de ações afirmativas para a população negra presentes no relatório apresentado na referida conferência.

Portanto, toda a trajetória de luta dos militantes negros, que tinham como bandeira de luta a educação e a reavaliação do papel do negro na História do Brasil, resultou, entre as conquistas citadas anteriormente, na criação e aprovação da Lei nº

10.639/2003 que procura dar visibilidade aos sujeitos que fazem parte da história do Brasil, mas por muito tempo eram invisíveis para a nossa sociedade.

Porém, como afirma PEREIRA, (2010, p. 226), a existência de uma lei não significa necessariamente a sua implementação. Por isso, a partir da sua decretação, é necessário realizar uma nova frente de atuação, dedicada a colocar a lei em prática.

### **1.3 A Lei nº 10. 639/2003: Desafios e Possibilidades**

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao implantar a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado, e passou a incluir em seu conteúdo programático o estudo da História da África e dos Africanos, “[...] a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Garantiu, ainda, que os conteúdos de que trata a lei sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História do Brasil. Além de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro, como o dia da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

Mais do que um marco legal, a Lei nº 10.639/03 pode ser considerada uma política pública de ação afirmativa, compreendida como medida de reparação que visa reconhecer, promover e valorizar o legado histórico e cultural da população negra brasileira. Nesse sentido Gomes diz que

Os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado que tendem a se perpetuarque se revelam na discriminação estrutura; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores [...] (GOMES, 2001, p. 6-7).

De acordo com Jaccoud e Beghin (2002, p. 12): “o ensino de história afro-brasileira e africana, são políticas valorativas uma vez que não atingem apenas ao

grupo social em questão, mas a toda a população brasileira, ou seja, são universais.” Ainda segundo essas autoras:

(...) as políticas afirmativas, por sua vez, seriam medidas específicas para a população afro-brasileira (ou a outro grupo social que se queira atingir diretamente), de caráter temporário e formuladas com vistas a combater os resultados de uma discriminação histórica. As políticas afirmativas, têm, de acordo com as autoras, o objetivo de oportunizar o acesso desse grupo social a bens e serviços sociais, aumentando assim sua representatividade numérica no mercado de trabalho; nos cargos de emprego e nos cargos políticos com maior prestígio social; na educação; no acesso à saúde e à moradia, por exemplo. (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p. 12).

Dessa forma, considerando seu caráter permanente e sua importância para a sociedade brasileira, a Lei nº 10.639/2003 se configura como uma política de ação valorativa e não de ação afirmativa. Porém, tanto o Estado quanto as lideranças do movimento negro se referem a essa Lei como uma política de ação afirmativa, cuja discussão central se volta à reparação aos danos causados a população negra, por ter sua história negada.

Sendo assim, acima do aspecto valorativo, a Lei nº 10.639/2003 “deve atuar no sentido de desconstruir mecanismos ideológicos que dão sustentabilidade aos mitos da inferioridade do negro e da democracia racial. Essa compreensão parece ser fundamental para o êxito da nova legislação, na perspectiva da transformação das estruturas de produção das desigualdades sociais e raciais no país.” (ROCHA, 2006, p. 100)

Sanchez (2014, p.48) afirma que “a Lei nº 10.639/2003, ao prever que os conteúdos relativos à contribuição africana para a construção do Brasil sejam contemplados pelo currículo oficial, tem o potencial de permitir ao aluno e aluna negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira.”

A educação como um direito fundamental de natureza social, exige que o Estado assuma o compromisso político de reconstruir o currículo escolar, adequando-o à realidade étnica brasileira para responder aos anseios dos diferentes segmentos da população porque o que se observa no sistema educacional brasileiro, são práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas ao negar a história do povo negro.

Sobre o currículo escolar brasileiro, Neves afirma que

Temos um currículo totalmente voltado para uma concepção de mundo “eurocêntrica”, desvinculado de nossa realidade, constituindo-se numa

verdadeira camisa de força para os afro-brasileiros. Devido à forma como está estruturado este currículo, o aluno negro não encontra na escola nenhum referencial de identidade, seu mundo de cultura não é respeitado e considerado, logo, sua auto-estima não tem se estruturado de forma positiva. Nos mais variados conteúdos que compõem estes currículos, o aluno negro não é contemplado. É como se ele não existisse (NEVES, 1997, p. 15).

A educação mais do que um direito fundamental, constitui-se um dos principais mecanismos de transformação de um povo. A escola, por abrigar uma grande diversidade, pode estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minoria, formando cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial.

Diante do exposto, até o momento, pode-se notar que, apesar das reivindicações e conquistas do Movimento Negro, ainda se observa nas estatísticas do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), que a desigualdade socioeconômica é mais evidente entre a população Afro-brasileira (PAIXÃO, 2003, p. 50-51). Essas estatísticas demonstram que existe certa coincidência entre baixa condição econômica e nível educacional com a questão racial. Embora seja evidente que existam muitos brancos pobres no Brasil, que são economicamente excluídos, o que diferenciam brancos e negros pobres é o preconceito racial, que agrava a situação de exclusão dos descendentes de africanos.

Nesse sentido, Pereira afirma que

Embora a participação da população negra na formação da sociedade brasileira seja evidente na língua que falamos, nas culturas que vivenciamos e em tantos outros aspectos da vida social – como trabalhadores que ajudaram a construir edifícios, escolas, igrejas, etc. – o acesso aos benefícios produzidos por essa mesma sociedade sempre foi muito mais difícil para a população negra. O acesso à educação, por exemplo. (PEREIRA, 2013, p. 1-2).

A educação para o movimento negro sempre foi uma reivindicação prioritária, central, por se acreditar que o acesso ao mercado de trabalho e sua integração à sociedade se daria por meio de uma formação escolar. Para isso seria necessário que o acesso à educação não se limitasse apenas à entrada na escola, mas também por meio do currículo. Conforme assevera Sanchez

Apesar, da confiança nas possibilidades de libertação e ascensão social por meio da educação, militantes e intelectuais negros logo compreenderam que a escola também servia como meio para perpetuar as desigualdades sociais, inclusive aquela de cunho racial, efetivada no cotidiano escolar pelas práticas discriminatórias e pelos currículos que ignoravam ou

estigmatizavam a parcela negra da população, e que inferiorizavam os negros e a África (SANCHEZ, 2014, p. 37).

Foi a partir dessa compreensão que o movimento negro brasileiro passou a lutar pelo reconhecimento da importância da participação do negro na formação da sociedade e da cultura brasileira, reivindicando a inclusão da História da África e dos Afro-brasileiros nos currículos escolares, atendida pela Lei nº 10.639/2003.

No entanto, a lei por si só, não garante que suas determinações sejam cumpridas no espaço escolar, mas contribui para que se crie um espaço de discussão sobre a existência do racismo e da discriminação no contexto escolar que se manifesta de diversas formas, inclusive por meio do currículo. Para Sanchez,

(...) essa legislação questiona um dos campos de maior disputa político-ideológica na área educacional – o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que será ou não ensinado na escola, por isso houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade (SANCHEZ, 2014, p. 15).

Para o movimento negro o currículo escolar oficial brasileiro representa um dos maiores entraves para o acesso, permanência e sucesso escolar da população negra, por promoverem um ensino com base na cultura dominante contribuindo para colocar o negro numa condição de inferioridade. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003 constitui um mecanismo da política curricular atual no nosso país e que precisa ser encarado como elemento essencial para combater o preconceito no âmbito escolar.

De acordo com Oriá (2004, p. 99) a “lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira”, mas acrescenta que “muito ainda precisa ser feito para que a lei não se torne letra-morta e venha contribuir de fato, para uma educação multicultural”.

Ainda segundo Oriá (IBID, p.99), existem algumas barreiras para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, a começar “pela qualificação dos professores do ensino fundamental”, por terem uma “formação polivalente” ou “sem curso superior, precisam” ser “habilitados a trabalhar com essa nova temática”. Além disso, ainda que professores tenham curso superior, também precisam se qualificar para dar conta da nova demanda que se apresenta. Na visão desse autor, a “História da África” deverá fazer parte do currículo do ensino superior dos cursos da área de

humanidades e ciências sociais, além de ampliar a publicação de material didático-pedagógico como suporte técnico aos professores.

Apesar das considerações acima apontarem alguns entraves para a efetivação da Lei nº 10.639/03, é possível observar que, logo após a sua publicação, foram criadas muitas ações voltadas à sua implementação que, segundo Sanchez, foram

(...) encabeçadas por entidades internacionais ligadas ao combate ao racismo, organizações não governamentais, grupos do Movimento Negro, associações culturais e por gestores e gestoras, professores e professoras interessados no assunto, individualmente ou em pequenos grupos, muitas vezes sem apoio e com recursos pessoais (SANCHEZ, 2014, p. 50).

Dentro desse contexto foi que surgiu, em 2004, *O Projeto Batuque*, no Colégio Estadual de Cristalândia. A princípio, foram realizadas ações que demandavam poucos recursos financeiros, que a própria unidade escolar poderia assumir dentro dos recursos destinado a gestão escolar. O apoio dos professores e funcionários era pontual, mas aos poucos foram se engajando no desenvolvimento das diversas ações planejadas para cada ano letivo.

Esse ato solitário observado no caso do Projeto Batuque não é um caso isolado nas escolas brasileiras, pois segundo uma pesquisa realizada por Sanchez (2014, p. 85), a partir do seu levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nota-se que das vinte e uma produções pesquisadas, quatro delas, “indicam que a legislação somente é posta em ação por iniciativas individuais de atores pessoalmente preocupados com as questões raciais e/ou em datas comemorativas.” A pesquisa relata ainda que dois trabalhos

(...) apontam para a ausência de discussões sistemática dos conteúdos da Lei entre professores e gestores, bem como em outros dois há a percepção de que o discurso destes em torno da questão racial se distancia de suas práticas cotidianas e outras duas produções concluem que há uma resistência de professores e gestores na aplicação da Lei, por considerarem-na desnecessárias. (SANCHEZ, 2014, p. 86).

Diante dessa realidade parece evidente que há certa carência na formação e capacitação de professores e na produção e disponibilização de materiais didáticos adequados a essa finalidade, mesmo considerando um relativo aumento na “oferta de formação voltada para a Educação das Relações Etnicorraciais” e na “produção e disponibilização de materiais didáticos”. (IBID, p.100).



Portanto, um dos desafios é romper a resistência e a falta de interesse de professores e professoras, gestores e gestoras das unidades e sistemas de ensino na implementação da Lei, cujo conteúdo entra em conflito com a realidade social, na qual se observa uma evidente desigualdade racial. Para Sanchez

(...) esses preconceitos ficam explícitos dentro do ambiente escolar, não apenas no currículo oficial, mas naquilo que se convencionou chamar, nas teorias da Pedagogia Crítica, de currículo oculto, conteúdos implícitos em atitudes e valores que perpassam as relações escolares de forma a estimular e promover a reprodução dessas mesmas atitudes e valores (SANCHEZ, 2014, p. 100).

Dentro dessa perspectiva, para tratar com mais propriedade das ações afirmativas do Projeto Batuque e melhor analisar as implicações da Lei nº 10.639/2003, pretendemos no próximo capítulo discutir a questão do currículo escolar e sua influência sobre a formação das identidades individuais e coletivas.

## CAPÍTULO II

### 2 CURRÍCULO, IDENTIDADE E HISTÓRIA DA ÁFRICA

#### 2.1 O Currículo Escolar em Debate

O currículo escolar, ao longo do tempo, vem passando por constantes revisões para atender às novas demandas sociais. Os debates em torno do currículo surgiram a partir das teorias críticas, que emergiram no fim da década de 1960 e passaram a questionar os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais que se concentraram na análise das relações sociais, tidas como as responsáveis pelas desigualdades e injustiças sociais. Como afirma Tomaz Tadeu da Silva,

as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo sociais não podiam ficar restritas à classe social. Como análise política, e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia (SILVA, 2014, p. 99).

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 17), o currículo, mesmo estando em constante debate e, por isso mesmo, tornando-se tão “familiar a todos que trabalham nas escolas e nos sistemas educacionais”, ainda não é bem compreendido pelos educadores, que não dispõem muito tempo para “refletir sobre o sentido do termo”. Na visão desses autores, as distintas concepções de currículo “[...] derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”.

Um dos mais recentes debates em torno do currículo se dá em função da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, que torna obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ensino esse que não está devidamente contemplado pelos currículos escolares. Embora já hajam avanços, devido às iniciativas e projetos pedagógicos que buscam incluir esse conteúdo nos currículos escolares oficiais.

Para compreendermos a importância das propostas curriculares para a sociedade brasileira, são relevantes os apontamentos feitos por Tomaz Tadeu da Silva, que procura entender quais questões uma teoria do currículo busca responder

“[...] na medida em que as terias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal” (SILVA, 2014, p. 15).

De acordo com Lorene Santos (2010, p. 87): “o campo do currículo, [...] dentro de uma perspectiva pragmática e técnica, ligado a possibilidade de um planejamento científico e racionalmente orientado”, surgiu nas primeiras décadas do século XX, sobretudo nos Estados Unidos que tinha como cenário a expansão da industrialização, processos migratórios e um acentuado crescimento da escolarização de massa.

Essa concepção de currículo surgida nos EUA, para Tomaz T. da Silva (2014, p. 23), integra as teorias tradicionais; e tem Bobbitt e Dewey como as duas maiores referências desse período nos estudos sobre currículo. Sendo o primeiro claramente voltado para a economia, ao defender um currículo que desenvolvesse as habilidades da vida ocupacional adulta; enquanto que o segundo, numa vertente mais progressista, estava preocupado com a construção da democracia e desejava a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do educando.

Mas é a partir da publicação de um livro de Ralph Tyler, em 1949, que o modelo de currículo de Bobbitt se consolidou, dominando o campo do currículo nos Estados Unidos, com influência em diversos países, inclusive o Brasil, sobretudo no que se chamou de escalanovismo e tecnicismo que, segundo Antonio Moreira e Tadeu T. da Silva,

Em seus momentos iniciais, representaram repostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuravam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 11).

Porém, em função de diversas mudanças que ocorreram nos anos 60, promovidas pelos movimentos sociais e culturais, o pensamento e a estrutura educacionais tradicionais passam a ser contestadas pelas teorias críticas que faziam questionamentos e nos esclareciam sobre o que os currículos escolares podiam fazer para a transformação social (SILVA, 2014, p. 30).

Nesse período, muitos grupos lutavam por direitos sociais e melhores condições de vida. Mas havia segmentos, como estudantes, mulheres, negros e outras minorias em desvantagem social, que lutavam por uma renovação sociocultural, igualdade de direitos e cobravam soluções para problemas como

racismo, condições precárias da classe operária, desemprego, violência urbana, educação entre outros. Estimuladas por essas reivindicações, entraram em cena discussões e teorizações que questionavam a estrutura educacional vigente. As instituições escolares passaram a ser interpeladas e acusadas de contribuir para a reprodução das relações sociais estabelecidas. (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 13).

Segundo Silva (2014), duas importantes contribuições retratam bem essa teoria crítica. A primeira, do francês Althusser, com o ensaio *A ideologia e os aparelhos do Estado*, que destaca ser a escola um dos principais aparelhos ideológicos do Estado. A segunda, de Bourdieu e Passeron, que veem o funcionamento da escola e da cultura por meio de metáforas econômicas e utilizam o conceito de “capital cultural” para demonstrar que “a cultura funciona como uma economia”, sendo assim, a reprodução social está diretamente relacionada ao processo de reprodução cultural. Os textos desses autores formariam a base da teoria educacional crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes”. Mesmo sendo “amplamente criticados e questionados”, especialmente pelo seu “determinismo econômico”, as teorias curriculares atuais vivem desse legado, embora tenham sofrido modificações radicais (SILVA, 2014, p.36).

Em meio a essa efervescência social, política, cultural e intelectual surgiu, simultaneamente, em vários países, movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas do currículo. Nos Estados Unidos tal reação ficou conhecida como “movimento de reconceptualização” e na Inglaterra essa renovação da teoria do currículo foi denominada de “nova sociologia do currículo”. O movimento de reconceptualização partiu das concepções fenomenológicas, hermenêuticas, marxistas e da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Seus precursores pretendiam “incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas, mas as pessoas envolvidas nessas últimas recusaram” e até se distanciaram porque viam “como um movimento muito pouco político.” Dessa forma, o “rótulo da ‘reconceptualização’ que caracterizou o movimento ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de críticas aos modelos tradicionais de currículo” (IBID, p. 39).

Para Vanessa Regina Oliveira,

Foi a partir daí que os estudos e pesquisas voltaram-se para o conteúdo cultural dos currículos presentes nas escolas, mostrando sua vinculação às ideologias e práticas dos grupos sociais dominantes. A preocupação era mostrar aspectos do conhecimento e das práticas escolares que contribuíam para a desigualdade, o fracasso e a exclusão social. Como

consequência, a luta desse movimento centrava-se na necessidade de valorização e introdução de elementos das diferentes culturas, especialmente da cultura popular, nos currículos escolares (OLIVEIRA, 2002, p. 83).

A vertente mais marxista tem Michael Appel e Henry Giroux como os principais representantes e, com eles inicia-se o período da crítica neomarxista em relação às teorias tradicionais do currículo e de seu papel ideológico. A partir dos elementos centrais da crítica marxista da sociedade, Michael Apple elabora sua crítica do currículo e da educação sob a ótica da análise relacional, ou seja, procura evitar uma concepção mecanicista e determinista dos vínculos entre economia e educação e, economia e cultura. Porque, conforme Tomaz T. Silva:

O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo (SILVA, 2014, p. 46)

Apple ao incorporar o conceito de hegemonia, ideologia e senso comum para o campo da reflexão sobre a educação, além de focar a reprodução, analisa o conflito, a contradição e as mediações produzidas pelos sujeitos concretos. Segundo Silva (IBID, 46), a hegemonia para Apple, permite “ver o campo social como um campo contestado” no qual “as pessoas precisam ser convencidas da deseabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes”, ou seja, quando o discurso dominante consegue converter-se em senso comum, quando se naturaliza.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sandra Moreno afirma que:

A escola ao mesmo tempo em que acumula e legitima a cultura e o conhecimento, tornando-os um capital a ser adquirido (ou não) pelos estudante, numa relação dialética, também constitui um conjunto importante de agências de produção e distribuição de conhecimento, sejam estes configurados em valores, regras e significados da vida social ou constituídos como o conhecimento técnico-administrativo para a expansão de mercados, estimulação de novas necessidades de consumo, possibilitando o funcionamento da sociedade capitalista (MORENO, 2012, p. 54).

Esse conhecimento socialmente legitimado se torna essencial para entendermos a posição cultural, econômica e política da escola ao analisar os efeitos produzidos pelo currículo, “dando ênfase às relações de classe, gênero e raça que interferem ou determinam a construção do currículo, à medida que tornam visíveis determinadas relações de poder e de interesses, presentes no cotidiano escolar” (OLIVEIRA, 2002, p. 86).

Ainda na esteira marxista, Henry Giroux tem o currículo como uma política cultural e faz uma crítica aos aspectos utilitários e positivistas do currículo procurando dar ênfase a dinâmica cultural. Segundo, Oliveira (2002),

um currículo baseado em critérios de racionalidade técnica e da eficiência era limitado, pois deixava de lado elementos ético, históricos e políticos da construção do conhecimento e, até mesmo, das ações humanas e sociais. Para ele, a suspensão desses elementos contribuía para a reprodução das injustiças e desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2002, p. 86).

Na visão de Tadeu T. Silva (2014, p. 53), Giroux procura “apresentar alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução”. Sendo assim, argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”, local onde os estudantes possam “exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamentos dos pressupostos do senso comum da vida social” e os professores, por sua vez, podem se tornar “intelectuais transformadores”, no sentido gramsciano, ou seja, os professores podem se transformar em agentes comprometidos com as atividades de emancipação e libertação dos indivíduos.

Giroux foi reconhecidamente influenciado por Paulo Freire, ao fornecer a noção de ação cultural como base para o desenvolvimento de um currículo e de uma “pedagogia da possibilidade”, ausentes nas teorias críticas da reprodução. Além disso, esses dois autores compartilham uma percepção do conhecimento como um ato ativo e dialético numa “perspectiva de currículo que contestasse os modelos técnicos então dominantes” (IBID, p.55).

Nesse cenário, os primeiros trabalhos de Paulo Freire ganham destaque ao influenciarem muitos autores diretamente ligados aos estudos curriculares em todo o mundo. Para Sandra Moreno, a teoria de Paulo Freire

(...) vai além da sua crítica, pois ao propor a exigência que o educando assumia o papel de agente histórico no processo educacional, passando então a configurar como construtor do conhecimento, destacando, ainda, que esse conhecimento deve ser construído a partir da cultura do educando, inspirou estudiosos que compartilhavam o princípio de que a educação deveria proporcionar a transformação, revolução e principalmente a oportunidade para que homens e mulheres tivessem uma vida mais digna. (MORENO, 2012, p. 56)

Paulo Freire, ao destacar a relevância do currículo escolar que tem como matriz os conhecimentos prévios dos educandos, baseado no seu contexto social, cultural, familiar e local, confere um importante papel ao vínculo entre educação e

cultura e contribui sobremaneira para as teorias críticas do currículo (SILVA, 2014, p. 63).

As correntes teóricas curriculares apresentadas até o momento, iniciada nos Estados Unidos, tem sua origem no próprio campo de estudo da educação; enquanto que na Inglaterra buscava-se problematizar a “antiga” sociologia da educação, especialmente, o modo pelo qual esta analisava os resultados desiguais no interior do sistema educacional. (SILVA, 2014, p. 37)

A antiga sociologia para Silva (2014, p.66), “não questionava a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo na produção daquelas desigualdades”, tomando o currículo simplesmente como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. Mas, a Nova Sociologia da Educação começa a “ver o conhecimento escolar e o currículo existente como invenções sociais” que resultam de processos permeados por conflitos e disputas “em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo”.

É possível destacar que os dois movimentos tem em comum uma preocupação sociológica voltada às práticas escolares e aos aspectos do currículo, buscando compreender, entre outras questões, as relações entre currículo e cultura, entre currículo e poder e entre currículo e constituição de identidades.

Nesse contexto, a concepção de cultura deixa de ser vista “como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos a uma nova geração”, passando a ser encarada como um campo e terreno de luta, onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, em embates pela manutenção ou superação das divisões sociais (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 26-27).

E nessa perspectiva, os currículos são tanto resultado quanto constituidores de relações de poder que para diversos pesquisadores da educação se manifestam tanto pelo poder dos grupos e classes dominantes, corporificado no poder do Estado, como pelas expressões cotidianas, muitas vezes complexas, sutis e pouco, ou dificilmente identificáveis, das práticas escolares (SILVA, 1996, p. 91).

Vanessa Regina Oliveira assevera que os especialistas

(...) da teoria curricular crítica têm, de fato, realizado um contínuo esforço em identificar e analisar como se estruturam e se constituem as relações de poder na educação, no currículo e nas práticas escolares cotidianas, sobretudo nas questões referentes à dimensão cultural (OLIVEIRA, 2002, p. 86).

Afirma ainda que o currículo, sendo um campo cultural de construção e produção de significados, se torna um terreno fértil para lutas pela transformação (ou manutenção) das relações de poder. Daí a importância das análises voltadas para os efeitos produzidos pelo currículo no sistema educacional, com ênfase nas relações de classe, gênero, raça e etnia que interferem ou determinam a construção do currículo, à medida que tornam visíveis determinadas relações de poder e de interesses, presentes no cotidiano escolar (IBID, p. 86).

É sobretudo devido aos efeitos produzidos pelo currículo que o tipo de conhecimento oferecido às crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais, considerados minoritários, passam a ser questionados a partir das análises pós-estruturalista e dos Estudos Culturais. Porque, conforme afirma Silva,

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. (SILVA, 2014, p. 101)

Essas narrativas, geralmente, “celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (IBID, p. 101).

Nesse sentido, a proposta de um currículo multiculturalista, como um campo teórico e político, busca valorizar a pluralidade cultural, não se limitando a simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades, ou simplesmente celebrando a diferença e a diversidade, mas, sobretudo buscando compreender a sociedade como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários. (IBID, 90). Seguindo esse raciocínio, Antônio Flávio Moreira defende que,

Com o apoio da educação multicultural pode-se, [...] propiciar a contextualização e a compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades, enfatizando-se que elas não são naturais e que, portanto, resistências são possíveis (MOREIRA, 2001, p. 66).

Portanto, pensar num currículo multiculturalista, liberal ou humanista, que apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas, sem questionar a construção das diferenças e estereótipos, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos. Sendo assim, não basta proclamar a existência da diversidade e



da diferença é necessário que se conheça os mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos étnicos raciais tidos como minoritários. (IBID, p. 89).

Dessa forma, a inclusão do ensino sobre História e Cultura afro-brasileira na formação da sociedade nacional, valorizando sua contribuição nas áreas social, econômica e política, pertinente à História do Brasil, é uma forma de romper com preconceitos e estereótipos, que tem contribuído para a manutenção do racismo, do preconceito e da intolerância racial, ainda muito presente na sociedade brasileira, ainda que nem todos admitam ou tenham consciência de que possuem práticas e ou discursos racistas.

## **2.2 A História da África no Currículo**

Os estudos sobre o imaginário da população brasileira, em relação à História da África, têm demonstrado que muitas pessoas veem a África como uma região exótica, selvagem, de pessoas miseráveis e desumanas que se destroem em sucessivas guerras ou doenças devastadoras. Esse olhar depreciativo sobre a África não permite que os afro-brasileiros encontrem prazer em sua africanidade, contribuindo para a negação de sua identidade étnico-racial. Como afirma Anderson Oliva:

As representações ou a memória da África no imaginário brasileiro, [...] se confundem, não com uma relação de ancestralidade direta, mas sim com o cenário de um continente perdido e distante, em outras palavras, de um espaço estranho e desconhecido (OLIVA, 2007, p. 3).

Afirma ainda que esse estranhamento se explica através de um processo de afastamento do continente africano de seus “herdeiros” americanos, tanto geográfica como imaginariamente em que “a memória africana foi gradualmente excluída da vida do brasileiro comum” ou ainda por meio de silêncios e esquecimentos. (IBID., p. 4-5).

Com isso, o que Anderson Oliva chama de espelho atlântico-africano foi feito em pedaços no Brasil e “reunir esses pedaços e tentar reconstruir os espectros que ligam a história do Brasil às histórias daquele continente parecem ser as tarefas

esperadas de nossas escolas e docentes nos últimos dois séculos” (OLIVA, 2007, p. 3). Como afirma o historiador Alberto da Costa e Silva:

O Brasil é um país extraordinariamente africanizado. E só a quem não conhece a África pode escapar o quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro. Por sua vez, em toda a outra costa atlântica podem-se facilmente reconhecer os brasileirismos. Há comidas brasileiras na África, como há comidas africanas no Brasil. Danças, tradições, técnicas de trabalho, instrumentos de música, palavras e comportamentos sociais brasileiros insinuaram-se no dia-a-dia africano. [...] O escravo ficou dentro de todos nós, qualquer que seja a nossa origem. Afinal, sem a escravidão o Brasil não existiria como hoje é, não teria sequer ocupado os imensos espaços que os portugueses lhe desenharam. Com ou sem remorsos, a escravidão é o processo mais longo e mais importante de nossa história (COSTA E SILVA, 1994, p. 39-40).

Assim sendo, incluir a História da África no currículo escolar brasileiro possibilita que os alunos entendam a diversidade cultural que compõe nossa sociedade e que muitos elementos de nossa cultura são oriundos da África e, portanto, precisamos conhecê-los. Como afirma Regina Claro (2012, p. 9): “O conhecimento da História da África é condição para o entendimento da formação da sociedade brasileira”, por essa razão, é preciso que os costumes das sociedades africanas sejam devidamente identificados e incorporados à História do Brasil.

Isso se deve ao fato de termos um currículo que valoriza a História europeia, fornecendo poucas informações sobre as culturas indígenas e africanas. Na maioria das vezes, ao se tratar das contribuições da cultura africana, fala-se da capoeira, da feijoada, do samba, da música e do candomblé, fazendo acreditar que, dessa forma, se está implantando um currículo multiculturalista, pelo simples acréscimo de informações superficiais sobre essas culturas.

Tendo em vista esses fatos, é que se faz necessário construir um currículo multiculturalista, no qual a História da África e dos Afro-brasileiros tenham um papel de destaque, para que uma série de estereótipos, que dificultam a construção de uma identidade negra positiva, possam dar lugar a uma História que reconheça “o quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro” (COSTA E SILVA, 1994, p. 39). É preciso difundir a ideia de que “a História da África é tão bonita quanto à da Grécia” (COSTA E SILVA, 2015) ou ainda, como afirma Pantoja (2004), deve-se entender que “estudar a História da África faz parte do conhecimento geral, universal. É como estudar História da América, da Europa e da Ásia.”

Porém, considerando a diversidade e amplitude histórica e cultural africana, cabe-nos perguntar qual História da África deve ser trabalhada na educação brasileira, ou melhor, qual História da África deve compor o currículo escolar brasileiro. Entraria a História da África Geral ou somente aquela relacionada com a História do Brasil? Porque segundo Costa e Silva,

A história da África é uma história extremamente rica e que teve grande importância na história do Brasil, da mesma maneira que a história europeia. De maneira geral, quando se estuda a história do Brasil, o negro aparece como mão de obra cativa, [...] não aparece como o que ele realmente foi, um criador, um povoador do Brasil, um introdutor de técnicas importantes de produção agrícola e de mineração do ouro. (COSTA E SILVA, 2015).

Portanto, incluir no currículo oficial a História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros é uma oportunidade para se conhecer, reconhecer e valorizar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira, mas, sobretudo, para poder humanizar os povos africanos que trouxeram não apenas o seu corpo “ferramenta de trabalho”, mas o seu corpo com maneiras de ser, viver e pensar que fazem parte de nosso dia-a-dia (PANTOJA, 2004, p.19).

Além disso, para entender o uso de técnicas de produção agrícola e de mineração entre outros tantos conhecimentos trazidos pelos africanos será necessário nos remetermos a África porque tais técnicas tinham tradição milenar entre muitos povos africanos (COSTA E SILVA, 2015).

Como afirma Henrique Cunha Jr., “o elemento básico para a introdução à História Africana não está na História africana e sim na desconstrução e eliminação de alguns elementos básicos das ideologias racistas brasileiras”. Nas suas palavras:

O principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizagem da História Africana não é relativo à história e à sua complexidade, mas é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África. Estas informações de caráter racista, produtoras de um imaginário pobre e preconceituoso, brutalmente erradas, extremamente alienantes e fortemente restritivas. (CUNHA JR, 2002, p. 58-59)

Segundo Pantoja (2004, p. 17), para os europeus desde a “Antiguidade Clássica, as regiões desconhecidas por eles, como a África, eram tidas e imaginadas como terras tórridas, sem possibilidades da existência humana.” Essa visão foi quebrada com as viagens que contornaram o continente africano, mas os europeus continuaram a difundir uma visão negativa da África e, por fim, na

modernidade os africanos foram vistos como desvios de um padrão ocidental cristão, considerado como norma absoluta.

Parte desse imaginário o Brasil herdou, além disso, ajudou a construir uma visão de que os “africanos escravizados e seus descendentes eram seres inferiores, pertencentes a estágios anteriores de desenvolvimento da humanidade, que deviam agradecer a chance de se civilizarem, que lhes era dada pela sua inserção na sociedade escravista” (SOUZA, 2004, p. 39).

Sobre esse olhar estrangeiro, a respeito do continente africano, Anderson Ribeiro Oliva (2004, p. 24-25) adverte que muitas dessas leituras “que incorporamos durante o período colonial e que foram reforçadas ao longo dos séculos seguintes” ajudaram a reproduzir nos dias atuais, através dos meios midiáticos e acadêmicos, a imagem da África e dos africanos como exótica, selvagem, marcado pela miséria, guerras étnicas, instabilidade política, fome e falência econômica criando uma representação deturpada sobre o continente africano.

Ainda sobre a imagem que se tem dos africanos, Trajano Filho argumenta que

A sociedade brasileira contemporânea é fortemente marcada pela ideologia da incorporação. Aqui as diferenças culturais (com relação aos índios, italianos, libaneses e portugueses) são pensadas em termos culturais e percebidas como diferenças englobáveis pela nacionalidade. Somente as diferenças entre negros e brancos são pensadas em termos raciais. (TRAJANO FILHO, 2004, p. 23).

Nessa mesma linha de raciocínio, Cunha Jr. (2002, p.59) afirma que “o africano é tido sempre como o diferente com relação aos povos de outros continentes.” São diferenças apenas no sentido de uma hierarquia de valores, “na qual uns são certos e outros são errados”, ou seja, os diferentes são errados e os iguais, entende-se europeus e asiáticos, são certos.

São essas distorções, simplificações e generalizações sobre o continente africano e sua História que a educação escolar e, em especial o ensino de História, precisa se encarregar de esclarecer, sobretudo a partir da Lei nº 10.639/2003 que vem apresentando resultados positivos, mas muito ainda precisa ser feito para que, de fato, exista uma educação escolar multicultural.

Anderson Oliva (2004, p.29) defende que é urgente e necessário o ensino e a pesquisa sobre a História da África e aponta algumas mudanças nesse quadro como “a obrigatoriedade de se estudar África nas graduações, a abertura do

mercado editorial – traduções e publicações – para a temática, até a maior cobrança de História da África nos vestibulares”. Essas medidas possibilitam aumentar o interesse pela História do continente africano, não apenas como um capítulo à parte, mas incorporada à História do mundo.

Nesse sentido, a Lei nº 10.6339/2003 já trouxe alguns avanços, considerando a produção de materiais didáticos em que a população negra e a África já aparecem representadas de forma mais positiva. Além da contribuição dada por esses livros didáticos revisados que circulam nas escolas, a formação continuada de professores, que possibilita a feitura de cursos de extensão ou de especialização, também atualiza o conhecimento que os profissionais da educação possuem sobre esse tema permitindo que esses profissionais, criem projetos para suas salas de aulas e escolas tendo a Lei como suporte para afirmar a importância de seus trabalhos (SOUZA, 2012, p. 133).

Como afirma a historiadora Mônica Lima de Souza (2012, p. 133-134), há muitos projetos em curso por iniciativa das secretarias municipais e estaduais além de organizações não governamentais que atuam no campo da Educação, como também universidades que, juntamente com a escola básica, estão se mobilizando, discutindo e criando ações voltadas à efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009) a temática deve ser incluída no Projeto Político Pedagógico da Escola, porém, adverte que essa ação depende de outras ações como, por exemplo,

O domínio conceitual do que está expresso nas DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais, a regulamentação da Lei pelo respectivo Conselho de Educação, as ações de pesquisa, formação de professores, profissionais da educação e equipes pedagógicas, aquisição e produção de materiais didáticos pelas Secretarias de Educação, participação social da gestão escolar, entre outras (BRASIL, 2009, p. 22).

Um dos conceitos que deve ser observado a partir das DCNs da Educação para as Relações Etnicorraciais está o de raça, destacando que se trata de uma “construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado.” Esclarece ainda que a utilização frequente do referido termo nas relações sociais brasileiras busca

“informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13).

Além desse esclarecimento, as DCNs da Educação para Relações Etnicorraciais (2004) determina que a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve “valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando romper danos, que se repetem há cinco séculos”. Deve também “incluir no contexto dos estudos e atividades as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, asiáticos, africanos e europeus”; além de “acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (IBID., p. 17).

Para atender essa demanda é necessário que as Secretarias Estaduais de Educação elaborem e executem políticas e planos educacionais que contemplem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobretudo nos chamados referenciais curriculares do ensino que se apresentam como um projeto educativo que orientam os rumos que a educação deve tomar.

Sendo assim, as instituições de ensino devem reformular ou formular, junto à comunidade escolar, o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo como os marcos legais como as DCNs para Educação das Relações Étnico-Raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os referenciais Curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) e suas alterações propostas pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008

No Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado do Tocantins (2007), a História da África se apresenta como um dos cinco eixos norteadores, que consistem em: 1) Mentalidades, que se subdivide em Memória e Imaginário; 2) Relações Sociais, englobando Estado, Terra e Trabalho; 3) Ideologia, que trata de Poder e Política; 4) História da África e 5) História do Tocantins.

Há ainda a proposta de alinhamento dos conteúdos programáticos básicos e mínimos do ensino médio do ano de 2010 em que são apresentadas as habilidades, competências e os conteúdos básicos mínimos distribuídos nos quatro bimestres de cada uma das séries desse nível de ensino.

Dentro dessa proposta de alinhamento é possível observar que os conteúdos a respeito da África para a primeira série são a África Geopolítica, a África Antiga, restrita ao Egito e Kush, os modos de produção, sociedade e cultura da Idade Média na Europa e na África. Na segunda série, além do Brasil Colônia, se menciona apenas os Reinos Africanos. Já na terceira série trata-se da Partilha da África e da Ásia, da situação do negro após a Segunda Guerra Mundial, da África e o Processo de roedura e a conferência de Berlim; do sistema Colonial Africano, da Descolonização da África e Ásia além da África e o Movimento de resistência e o Pan-africanismo.

O Referencial Curricular do Ensino Fundamental (2009) está estruturado em quatro eixos norteadores que são:

- 1) Relações Sociais que abrange a utilização da Terra, a Pluralidade Cultural e Estado e Cidadania;
- 2) a Memória, que contempla Identidade e Resgate Histórico;
- 3) Imaginário, que deve tratar dos mitos, lendas e crenças e
- 4) Ideologia, que se encarrega das diferentes visões de mundo e das relações de poder.

Dentro dessa estrutura, como a História da África se apresenta no currículo para o Ensino Fundamental Anos Finais no Tocantins?

Ora, considerando o que está posto como conteúdos mínimos para as quatro séries dos anos finais desse nível de ensino, entre os conteúdos sugeridos na proposta para a sexta série, a História a África está presente nos conteúdos sobre a origem e evolução do ser humano, considerando que o Continente Africano é tido como o berço da humanidade. Como afirma Carlos Wedderburn (2005, p. 135), “o continente africano é o único lugar do mundo onde se encontram todos os indícios da evolução da nossa espécie a partir dos primeiros ancestrais homínídeos.” Temos ainda os reinos antigos da África e o Egito que, como observa Anderson Oliva (2004, p. 25), o Egito não parece ser africano “ele é mais Mediterrânico ou do Médio Oriente do que propriamente dito africano.”

Já no sétimo ano, temos as sociedades tribais da África, além da expansão marítima em que a África é mencionada como um apêndice passivo da História comercial europeia. Aqui, mais uma vez, vamos nos recorrer a Anderson Oliva (2004, p. 28), que nos chama a atenção para o uso de alguns termos ou conceitos, como nação ou civilização, que é por demais impreciso e muitas vezes é usado com

abordagens simplistas e restritas às descrições da economia ou da formação política dos reinos africanos. Adverte ainda que o uso de civilização, nação e povo como sinônimos, quando se refere ao continente africano, é uma postura pouco didática.

No oitavo ano, consta o seguinte conteúdo, Liberalismo e Socialismo – Ásia e África, além dos conteúdos da História do Brasil, como as rebeliões do Brasil Colônia, a Independência do Brasil, o Primeiro Império e as Regências. Nesses conteúdos do oitavo ano, observa-se que os africanos e afrodescendentes estão, de certa forma, invisibilizados, competindo ao professor destacar a participação desses sujeitos históricos nesse processo de construção da História do Brasil. Certamente, ajudaria muito se a participação desses africanos fosse explicitada nesses conteúdos.

O nono ano trata da descolonização da África e da Ásia, da História da África Contemporânea como também da História do Brasil, a partir de 1945 até o governo Lula. Esse conteúdo fornece a oportunidade para o professor de História discutir com os alunos sobre o Movimento Negro Brasileiro, sua trajetória, reivindicações e conquistas, a exemplo da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares.

Diante do exposto sobre os Referenciais Curriculares do Estado do Tocantins, dos anos de 2007 e 2009, é possível perceber que há tentativas de se incluir no currículo a História e Cultura Afro-Brasileira, em atendimento a Lei nº 10.639/2003. Porém, o que se observa é que sua periodização ou seu recorte temático ainda está muito engessado pelos ritmos da História Ocidental.

Cabe nos perguntarmos se os alunos/as negros/as conseguem se identificar com esse currículo, no qual a maioria dos assuntos são voltados para a história europeia. Será que esse currículo apresenta a diversidade cultural que compõe nossa sociedade, com o devido reconhecimento e valorização das raízes africanas, indígenas, europeias e asiáticas?

Considerando a Proposta Curricular para o Ensino Médio (2007) e Ensino Fundamental (2009) do Estado do Tocantins fica muito claro que as raízes que constituem a base cultural e social da nossa sociedade não estão paritariamente representados. Nesse sentido, concordamos com Cunha Jr (2005, p. 254), que afirma que: “estamos dentro de um sistema de educação considerado universal e que essa visão universal funciona como uma imposição de uma visão eurocêntrica de mundo”.



Esse caráter universal que deveria se encarregar de transmitir a essência cultural humana contribuiu para o desaparecimento da diversidade criando a ideia que somos frutos de um grande tronco europeu branco, que recebeu alguns empréstimos indígenas e africanos. Na visão de Cunha Jr (IBID, p. 255): os indígenas e africanos são considerados “adereços e penduricalhos para enfeite.” Poucos reconhecem que

O Brasil é um país extraordinariamente africanizado. E só a quem não conhece a África pode escapar o quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro. Por sua vez, em toda a outra costa atlântica podem-se facilmente reconhecer os brasileirismos. Há comidas brasileiras na África, como há comidas africanas no Brasil. Danças, tradições, técnicas de trabalho, instrumentos de música, palavras e comportamentos sociais brasileiros insinuaram-se no dia-a-dia africano. E comum que lá se ignore que certo prato ou determinado costume veio do Brasil. Como, entre nós, esquecemos o quanto nossa vida está impregnada de África. (COSTA E SILVA, 1994, p. 39-40).

Portanto, considerando que temos uma sociedade multiétnica e pluricultural é necessário um o currículo que contemple uma educação multicultural, que rompa com a visão homogênea de conteúdos, atores sociais e com o silêncio sobre a História e Cultura da África e dos Afrodescendentes.

Foi sobre esse silêncio que se construiu preconceitos e discriminações sobre os povos africanos e afrodescendentes como tem argumentado o Movimento Negro brasileiro, ao afirmar o quanto é dura à experiência dos negros de ver representados negativamente seu comportamento, ideias e intenções, antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa o que tem contribuído para a negação de sua identidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p.14)

### **2.3 Identidade Negra: uma Questão Política**

O conceito de identidade ganhou notoriedade nos anos de 1960 com os movimentos realizados pelos tidos grupos minoritários (negros, mulheres, homossexuais, etc.). Em relação a esse conceito há certo consenso entre os estudiosos que o mesmo se trata de uma construção social, ligada aos contextos históricos, cujo sentido é polissêmico e está em constante transformação, dependendo das socialização dos sujeitos e das representações que circulam em determinada época. De acordo com Denys Cuchê:

Se a identidade é uma construção social e não um dado, se ela é do âmbito da representação, isto não significa que ela seja uma ilusão que dependeria da subjetividade dos agentes sociais. A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais (CUCHÊ, 1999, p. 182).

Na visão de Stuart Hall (2006, p. 9), após meados do século XX, há uma crise de identidade, que faz com que as sociedades atuais se encontrem fragmentadas “em paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”, abalando ainda a “ideia que temos de nós próprios como sujeito integrados” transformando nossas identidades pessoais. Ainda segundo esse autor “o indivíduo encontra-se descentrado tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo”, o que contribui para gerar uma crise de identidade para nos indivíduos.

É nesse cenário de dúvidas e incertezas da sociedade contemporânea que se observa o ressurgimento de identidades étnicas e nacionais em conflito, fazendo com que as identidades existentes entrem em colapso, sobretudo no contexto da globalização que envolve interação não apenas de fatores econômicos, mas também de fatores sociais e culturais (WOODWARD, 2014, p. 21). Para Hall o que agravou a crise de identidade foi a globalização, na medida em que criou condições para reforçar as identidades locais e particularistas, em detrimento da identidade nacional. A consequência maior desse processo seria a criação de novas identidades híbridas (HALL, 2006, p. 69).

A globalização da economia tem produzido uma dispersão das demandas ao redor do mundo tanto em termos de bens e serviços como também de mercados de trabalho, provocando uma aceleração no fenômeno da migração internacional motivada, na maioria das vezes, “pela necessidade econômica, as pessoas têm se espalhado pelo globo” (WOODWARD, 2014, p. 22).

Esse fenômeno da migração “produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades”, especialmente em “termos de desenvolvimento” porque entre o “fator de ‘expulsão’ dos países pobres” e o “fator de ‘atração’ das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas”, o primeiro tem maior peso sobre em essa decisão. Além disso, essa disseminação de pessoas pelo globo produz

identidades moldadas e localizadas tanto “em” como “por” diferentes lugares podendo assim ser desestabilizada como também ser desestabilizadora. (WOODWARD, 2014, p. 22). As identidades são contestadas porque, como argumenta Bauman, sempre que se ouve a palavra “identidade”.

[...] pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. [...] A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resolvida a ser devorado [...] (BAUMAN, 2005, p. 83-84)

Tendo em vista esses aspectos, falar de uma cultura nacional que abriga sob o mesmo teto diferenças de classe, gênero ou raça na modernidade tardia não faz mais sentido, porque como afirma Hall (2006, p. 59) a “cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica”, mas sim “uma estrutura de poder cultural” que “atua como uma fonte de significados, um foco de identificação e um sistema de representação”. Isso porque “as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas.” (HALL, 2006 p. 65).

Os chamados “novos movimentos sociais” que emergiram durante os anos de 1960, com fortes contestações às lealdades políticas tradicionais baseadas especialmente na classe social, ilustra bem esse jogo de poder ao invocar a identidade social de seus sustentadores, a exemplo do Movimento Feminista e do Movimento Negro entre outros. Segundo Woodward,

A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. (WOODWARD, 2014, p. 34)

Segundo Denys Cuchê (1999, p. 176-177) “a questão da identidade cultural remete, em um primeiro momento, à questão mais abrangente da identidade social, da qual ela é um dos componentes”, porque segundo o autor “a identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente” uma vez que tanto os indivíduos quanto o grupo são “dotados de uma identidade que corresponde à sua definição social, definição que permite situá-lo no conjunto social”

sendo, portanto uma “modalidade de categorização da distinção nós/ele, baseado na diferença cultural”.

Ainda segundo Cuchê (1999, p. 182), “a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato”, estabelecendo fronteiras simbólicas entre o que está incluído e o que está excluído, definindo, assim, o que constitui uma prática culturalmente aceita ou não. Em outros termos, poderíamos acrescentar, usando Woodward que:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença (WOODWARD, 2014, p. 40).

Como argumenta Tadeu Silva, a marcação da diferença e a afirmação da identidade nas relações sociais se estabelecem especialmente a partir da forma como a sociedade produz e utiliza os *sistemas classificatórios* “que pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes”, ou seja,

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2014, p. 82).

Sendo assim, esse sistema classificatório se destaca quando “se estrutura em torno de oposições binárias, isto é, em torno de duas classes polarizadas” em que “um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa”, a exemplo dos binarismos: “masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual”. Ainda segundo Silva, uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças é poder fixar uma determinada identidade como norma em que se atribui a ela, todas as características positivas e, as outras identidades passam a ser avaliadas de forma negativa. Sua consagração se dá quando a identidade normal se torna natural, desejável e única, a ponto de ser vista como *a identidade* e não como *uma identidade* (SILVA, 2014, p. 83).

É a partir dessas discussões mais amplas e complexas sobre identidade que a construção da identidade negra se assenta, considerando que as dimensões

personais e sociais não apenas se interligam, mas se constroem na vida social e se definem no âmbito da cultura e da história porque nenhuma identidade é construída no isolamento. Ela é negociada durante toda a vida, por meio do diálogo visto que a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros, em decorrência de sua ação (GOMES, 2005, p. 41-42). Ademais, a identidade é:

uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (IBID., p. 2)

Sendo assim, a luta pela valorização de uma identidade negra no Brasil não é apenas uma questão de autoestima e valorização da imagem é antes de tudo uma questão política porque “ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (SOUZA, 1997, p. 77).

Contudo, como afirma Kabengele Munanga (2012), definir quem é negro no Brasil é difícil “por causa do modelo racista brasileiro muitos afrodescendentes têm dificuldade em se aceitar como negros. Muitas vezes, você encontra uma pessoa com todo o fenótipo africano, mas que se identifica como morena-escura”. Na visão de Munanga, o fato de não assumir a descendência negra não significa que as pessoas sejam racistas, mas simplesmente incorporaram a inferioridade e alienaram a sua natureza humana que por causa da ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento.

É no contexto das relações de poder e dominação vividas historicamente pelos negros, no Brasil e na diáspora, que a construção de elos simbólicos vinculados a uma matriz cultural africana torna-se um compromisso político e social na trajetória de vida dos(as) negros(as) brasileiros(as), reforçando o argumento que a identidade negra é uma tarefa eminentemente política e como tal não pode ser vista de forma idealizada ou romantizada. Portanto, ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita à cor da pele, mas passa por ela (GOMES, 2002, p. 2).

Para Kathryn Woodward (2014, p. 15) “o corpo é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de

fundamento para a identidade” a exemplo da identidade sexual que tem a base biológica como seu fundamento.

No entanto, no caso da identidade negra, o corpo assim como cabelo não pode ser considerado simplesmente como dados biológicos, uma vez que são expressões e suportes simbólicos de sua identidade e juntos possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma identidade negra positiva. Conforme esclarece Joyce Maria Rodrigues:

A identidade não somente demarca a existência de um indivíduo no mundo, mas também direciona a maneira como ela vai se socializar. Logo, a identidade do negro está intrinsecamente ligada à sua relação com seu próprio corpo, no qual foram inscritos, ao longo da história, valores e crenças negativas que tendem a depreciá-los (RODRIGUES, 2012, p. 61)

Para essa autora, o corpo negro ao longo da história da sociedade brasileira foi resumido ao *status* de mercadoria e se destaca como veículo de expressão de opressão, mas também carrega outros sentimentos, por vezes contraditórios como rejeição, sofrimento, dor, aceitação, resistência e felicidade.

Mais do que a condição de mercadoria foram as teorias raciais quem mais contribuíram, e pode-se dizer que ainda contribuem, para se assimilar às características biológicas dos povos africanos e afrodescendentes a uma ideia de “feiura e sujeira” e conseqüentemente a desvalorização e inferioridade do corpo negro diante do corpo branco.

Como já apontamos os processos envolvidos na construção das identidades são múltiplos e complexos. Contudo, no que se refere à construção da identidade negra, o cabelo e a cor da pele se destacam nessa discussão não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo no seu sentido político pois se trata de um processo que envolve o olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo como também na relação com o olhar do outro, do que está fora. (GOMES, 2012, p. 2).

Para Nilma Gomes: “O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos”. É uma relação tensa, conflituosa e complexa porque o cabelo crespo e a cor da pele, ao mesmo tempo, que são ícones identitários também podem ser vistos como uma marca de inferioridade. Ainda segundo Gomes, as práticas políticas são construídas e as práticas culturais são reinventadas fazendo surgir outros espaços em que o cabelo é visto numa perspectiva de revalorização a

exemplo de contextos familiares em que se preserva a memória ancestral africana, alguns espaços da militância política, os salões étnicos, entre outros. “Essa revalorização extrapola o indivíduo e atinge o grupo étnico/racial a que se pertence. Ao atingi-lo, acaba remetendo, às vezes de forma consciente e outras não, a uma ancestralidade africana recriada no Brasil” (GOMES, IBID, p. 173).

Nesse sentido as observações de Gomes, vão ao encontro da argumentação de Denys Cuchê, quando ele afirma que:

o indivíduo, enquanto ator social, não é desprovido de uma certa margem de manobra. Em função de sua avaliação da situação, ele utiliza seus recursos de identidade de maneira estratégica. Na medida em que ela é um motivo de lutas sociais de classificação que buscam a reprodução ou a reviravolta das relações de dominação, a identidade se constrói através das estratégias dos atores sociais (CUCHÊ, 1999, p. 196).

Ora, embora a situação atual, no que se refere à estética afro, seja mais aceita e valorizada socialmente, há bem pouco tempo atrás, e ainda hoje, encontramos descendentes de africanos que acreditam que precisam mudar a sua aparência, especialmente o cabelo, para construir uma imagem supostamente mais positiva de si mesmo, na medida em que ele se aproximaria de uma ideal de beleza branco/europeu. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de vaidade ou de tratamento estético, é uma questão identitária (GOMES, 2005, p. 43).

Nesse sentido, para a sociedade brasileira o cabelo e a cor da pele se apresentam como as marcas identitárias mais significativas e são usadas largamente como critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco em nosso país, além das várias gradações de negrura que a população brasileira utiliza para se autoclassificar nos censos demográficos ou em outras situações que exija uma identificação racial. Como diz Woodward:

Os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão um certo sentido e uma certa ordem à vida social e as distinções fundamentais – entre nós e eles, entre o fora e o dentro, entre o sagrado e o profano, entre o masculino e o feminino – que estão no centro dos sistemas classificatórios da cultura. Entretanto, esses sistemas classificatórios não podem explicar, sozinhos, o grau de investimento pessoal que os indivíduos têm nas identidades que assumem (WOODWARD, 2014, p. 68).

Concordo com Munanga quando ele diz que a construção de uma identidade negra no Brasil vai além da questão de autoestima e valorização de sua imagem, trata-se de uma resposta ao racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica o

preconceito e a discriminação existente. O racismo, na opinião de Munanga não está fundamentalmente na raça, uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica, mas na ideologia racista que não precisa do conceito de raça para se refazer e se reproduzir. Nas suas palavras:

Toda e qualquer construção racista é baseada nas diferenças reais ou imaginárias. As diferenças unem e desunem tanto ao nível do macrocosmo quanto ao do microcosmo. Elas são fontes de conflitos e de inúmeras manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas (MUNANGA, 1996, p. 17).

Ainda segundo Munanga, o crescimento das diferenças é campo fértil para a formação de fenômenos etnocêntricos que por sua vez favorecem a construção de estereótipos e de todos os tipos de preconceitos, inclusive o racial. Já, quando as semelhanças são mais importantes entre os membros de um grupo, tende-se a preservar a união por meio do mecanismo de identidade. Para esse autor a raça não cria problema, mas sim a diferença fenotípica por ela simbolizada e aponta como solução a luta e uma educação que busque a convivência igualitária das diferenças e não simplesmente a negação das diferenças ou erradicação da raça. (MUNANGA, 2006, p. 56)

Vale ressaltar que o termo raça, enquanto conceito biológico cunhado no século XVIII, hoje já está superado, mas é bastante utilizado nas relações sociais brasileira “para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13).

O Movimento Negro assume o sentido e a ressignificação política do termo raça como forma de valorizar o legado deixado pelos africanos, tendo a coragem de encarar e analisar o Brasil como ele é, de fato, sociologicamente e culturalmente e não como é projetado e discutido ideologicamente através do mito da democracia racial.

Sendo portando a identidade negra um processo contínuo que se constrói, gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, a escola, enquanto um espaço de socialização e difusão de representações, também faz parte desse tenso processo de construção identitário.

Nesse sentido, a escola como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores,



crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade, pode ser entendida como um importante espaço de construção da identidade negra.

Para Nilma Lino Gomes (2002, p. 39), na escola encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos, deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram e ao ser lançado sobre o negro e sua cultura “tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. A autora defende ainda que a educação e a identidade negra, enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, “estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal”.

Como é possível observar, pensar a relação entre Educação e identidade negra no atual contexto de implementação da Lei nº 10.639 nos desafia a construir uma pedagogia da diversidade, procurando entender a relação corpo, cultura e identidade negra e seus múltiplos desdobramentos num processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro (GOMES, 2002, p. 42).

É esse olhar pedagógico sobre o negro, sua História e Cultura, evidenciando sua contribuição na área social, econômica e política pertinentes à História do Brasil que vem motivando alguns professores a apresentarem ações pedagógicas que atendam essa demanda como é o caso do Projeto Batuque desenvolvido no Colégio Estadual de Cristalândia.

## **CAPÍTULO III**

### **3. O PROJETO BATUQUE**

#### **3.1. O Colégio Estadual de Cristalândia**

A cidade de Cristalândia, localizada na região sudoeste do Tocantins surgiu em torno da exploração do cristal de rocha, cujas primeiras descobertas deram-se em 1939, às margens do Ribeirão Itaporé (do Tupi, Ita=pedra, Porá=branca), isto é, Pedra Branca, mas passou a gozar dos foros de cidade a partir de 23 de junho de 1953, por força da Lei Estadual nº 742. A denominação da cidade deu-se em função da grande quantidade de cristal existente no seu subsolo.

A atividade garimpeira, voltada à extração do cristal de rocha, atingiu seu apogeu na década de 1970, quando ocupou cerca de 80% da população economicamente ativa da região, mas, atualmente, não tem muita representatividade na economia do município, conforme aponta dados do IBGE (2012). Segundo essas informações, as principais atividades econômicas locais estão ligadas aos setores de serviços, administração pública e a agropecuária, que é responsável por 84,2% do PIB municipal.

O município tem dimensão territorial de 1.848,241km<sup>2</sup> e uma população de 7.234 habitantes. Seu IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) apresentou um pequeno crescimento, passando de 0,431 em 1991 para 0,673 em 2010, conforme dados do IBGE 2010.

A cidade possui quatro instituições de ensino, sendo duas estaduais, uma conveniada e uma municipal. Entre essas escolas está o Colégio Estadual de Cristalândia, localizado no centro da cidade, juntamente com duas outras unidades escolares. O setor em que tais escolas estão situadas não são os setores mais populosos da cidade, em função da expansão urbana ocorrida nos últimos vinte anos no município.

O Colégio Estadual de Cristalândia atende alunos de todos os níveis socioeconômicos, porém, entre os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, observa-se um número mais expressivo de alunos de nível socioeconômico mais elevado. Como o próprio nome sugere, essa instituição de ensino está localizada no município de Cristalândia.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2014, p. 10), o Colégio Estadual de Cristalândia iniciou suas atividades docentes em 1964, com três turmas do antigo ginásio, atual 6º ano do Ensino Fundamental anos finais. Alguns anos depois, os cursos de Técnico em Magistério e Técnico em Contabilidade passaram a integrar os cursos oferecidos por essa instituição de ensino, ficando na sua incumbência a formação de profissionais que assumiriam diversas funções na educação como em outros setores da sociedade.

Atualmente, a unidade de ensino oferece o Ensino Fundamental – anos finais com 383 alunos e o Ensino Médio com 255 alunos distribuídos nos três turnos, sendo 10 turmas no matutino, 7 turmas no vespertino e 4 turmas no noturno. Os alunos da zona rural integram esse corpo discente especialmente no Ensino Médio porque é a única escola no município que oferece esse nível de ensino.

Os primeiros professores eram de Anápolis, Goiás, porque não havia profissionais no município para assumir essa função, e a direção, até 1978, ficou sob a responsabilidade das Irmãs Franciscanas de Allegany, passando então aos cuidados dos leigos que já integravam o quadro de professores da escola. (PPP, 2014, p. 10).

Conforme dados da secretaria da unidade escolar, baseada na modulação para o primeiro semestre de 2016, o corpo docente do Colégio Estadual de Cristalândia, no momento, conta com 22 professores graduados com habilitação na área de atuação, alguns com especialização *lato sensu*. Outros 27 profissionais completam o quadro de funcionários dessa unidade de ensino.

### **3.2. História da Criação do Projeto Batuque**

A palavra batuque possui vários significados dependendo do contexto em que for usada. De saída, ela nos faz lembrar um som, uma dança ou algo do gênero. Esse sentido deriva do fato desse termo ter sido utilizado pelos portugueses para representar os ritmos e danças dos africanos. Foi “do batuque dos povos bantos de Angola e Congo que se originaram os principais ritmos e danças da Diáspora Africana nas Américas, como o samba, o jongo, o mambo, a rumba” entre outras. (TENÓRIO, 2015).

O batuque tem sua origem na religião não na percussão, derivando da palavra “Batukajé”, um termo Banto, numa referência ao bater dos tambores típicos

das cerimônias religiosas afro-brasileiras, de “culto aos Orixás”, que pode ser encontrada, principalmente, no estado do Rio Grande do Sul, no Uruguai e na Argentina (JORNAL GGN, 2015).

Tendo em vista essa gama de significados da palavra batuque a professora de história Elisabeth Aires Leite, que trabalha no Colégio Estadual de Cristalândia, escolheu o nome do projeto de sua autoria que procura trazer para sala de aula as discussões sobre a História e a Cultura da África e dos Afro-brasileiros.

O Projeto Batuque aborda a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” é desenvolvido com os alunos da segunda série do Ensino Médio do Colégio Estadual de Cristalândia. Além da História, as disciplinas de Artes e Biologia também participam das atividades no projeto.

O Projeto Batuque, ao que tudo indica, nasceu, antes de qualquer coisa, de uma inquietação pessoal, a partir de observações de comportamentos e relações com um forte caráter racista, preconceituoso e discriminatório, não somente entre os alunos, mas nas várias relações interpessoais existentes no ambiente escolar.

O surgimento da Lei 10.639/2003 apenas serviu como suporte legal para buscar alternativas de práticas pedagógicas que pudessem discutir a condição do negro no Brasil, a partir de uma perspectiva crítica que procura “incorporar ao currículo, estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais” (SILVA, 2014, p.102).

A escolha da turma com a qual seria desenvolvido o projeto ocorreu em função do conteúdo que integrava o currículo para a série em questão, conforme afirma uma das professoras entrevistadas, que diz:

O conteúdo da disciplina de História “casa” com a temática do projeto. Aí eles não vão ter perda de conteúdo, porque o conteúdo “casa” com a temática do projeto e vão ver os conteúdos de forma diferenciada, muito mais agradável, muito mais atrativa. (Professora de História, informação verbal)<sup>1</sup>

Como se pode observar, esse é um dos maiores desafios para a implementação da referida Lei: incluir no currículo a temática da História da África

---

<sup>1</sup> Informação fornecida pela professora de História durante entrevista como parte da pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia -TO

com garantias de que os alunos não tenham “prejuízo” de conteúdos para prosseguir com seus estudos.

As atividades do Projeto Batuque são norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (2004)<sup>2</sup>, segundo a qual:

não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004, p. 17)

O que o Projeto propõe é fazer uma releitura ou uma revisão da História dos povos africanos e afro-brasileiros, a partir do incentivo pela realização de pesquisas bibliográficas que contestam as abordagens pejorativas sobre os africanos e afro-brasileiros, especialmente, aquelas apresentadas pelo livro didático. Dessa forma, o objetivo é não restringir o ensino dessa temática usando apenas o material didático disponível no Colégio.

Como afirma a professora Elizabeth Aires Leite, na justificativa do Projeto Batuque:

A pouca importância dada ao tema: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pela escola pública, o desconhecimento por parte dos alunos e alunas da real história dos africanos e afrodescendentes no Brasil, a preocupação com a abordagem pejorativa que muitos livros didáticos ainda fazem sobre o(a) negro(a) desde o período colonial, bem como a insistente presença do preconceito e da discriminação racial na escola e na comunidade, são fatores que justificam o presente projeto. (LEITE, 2004, p.4).

Nas primeiras aulas que tratam da temática em questão há uma preocupação com alguns termos ou conceitos que merecem melhores esclarecimentos tais como: preconceito racial, discriminação racial, raça, racismo, negro e negritude, porque é muito comum existir uma confusão entre eles, sobretudo, entre, racismo, preconceito e discriminação racial.

---

<sup>2</sup> Em maio de 2004 foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o parecer e a resolução que instituíram as “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” e foi homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. O Parecer CNE/CP 3/2004 da qual originou a CNE/CP Resolução 1/2004 teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva da Câmara de Educação Superior do CNE. As “Diretrizes” visam a atender à Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país.

Tendo o cuidado de abordar um espaço temporal mais amplo sobre a História e Cultura da África dos Afro-Brasileiros, ajustado às demais atividades desenvolvidas no Projeto Batuque, alguns recortes foram realizados, tais como: África, o berço da humanidade: da pré-história ao século XXI; Tráfico de escravos africanos para o Brasil – Escravidão lá e aqui; Campanha Abolicionista e as Leis; A situação da população negra hoje no Brasil; A influência cultural africana no Brasil e a história do Movimento Negro brasileiro. Esses recortes geram os temas que os alunos, em grupo, pesquisarão e socializarão em forma de painel e outros recursos que julgarem necessário.

Os professores também utilizam filmes e documentários relacionados à temática. Os conteúdos desses filmes servem de base para discutir racismo, preconceito racial, escravidão, conflitos étnicos, migração forçada, cobaias humanas, trabalhos humanitários entre outros. Na tabela abaixo, elencamos alguns filmes que são usados no projeto.

<b>Filme/Documentário</b>	<b>Diretor</b>	<b>Roteirista</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Ano</b>
O Xadrez das Cores	Marco Schiavon	Marco Schiavon	Brasileira	2004
Amistad	Steven Spielberg	David H. Franzoni	Estados Unidos	1997
Vista minha pele	Joel Zito Araújo	Joel Zito Araújo & Dandara	Brasileira	2003
O jardineiro fiel	Fernando Meirelles	John Le Carré	Estados Unidos	2005
Amor sem fronteiras	Martin Campbell	Caspian Tredwell-Owen	Estados Unidos e Alemanha	2004
Kiriku e a feiticeira	Michel Ocelot	Michel Ocelot	França	1998

Fonte: Projeto Batuque, 2004. e PPP

O uso dos filmes vão ao encontro do debate sobre a necessidade de novos métodos de ensino de História e a utilização de diversas metodologias, fontes e linguagens para que o ensino de História seja estimulado nos alunos da escola, dando-lhes a oportunidade de construir conhecimento e analisar as questões históricas, tendo em vista a visão de diferentes recursos didáticos.

A utilização dos recursos audiovisuais favorece a ampliação de vertentes sobre a temática proposta, em que os educandos podem confrontar, por exemplo, as produções cinematográficas (documentários, filmes) com a produção historiográfica ou com outras fontes, tais como as pesquisas orais, documentos virtuais na internet, periódicos entre outros.

Para realizar a análise dos filmes e desenvolver outras atividades no projeto, a professora da disciplina de Artes foi incluída no Projeto, sendo a mesma

responsável por algumas ações desenvolvidas, como pesquisas sobre as máscaras africanas.

O envolvimento da disciplina de Artes atende os Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, que apresenta uma nova reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. A interdisciplinaridade na perspectiva escolar, de acordo com os PCNs (1999) tem a intenção de:

utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. [...] tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 1999, p. 36).

Os Parâmetros afirmam ainda que a interdisciplinaridade e a contextualização são recursos complementares para ampliar as inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre áreas nas quais disciplinas venham a ser agrupadas. Segundo esse documento, os alunos, além de saber produzir e apreciar trabalhos de linguagens artísticas, devem aprender a

[...] **a valorizar a produção artística dos múltiplos grupos sociais, em tempo e espaço diferenciados**, com respeito e atenção referentes às suas qualidades específicas enquanto manifestação, gerando tanto a fruição/apreciação quanto o cuidado com a preservação destas manifestações artísticas e estéticas. (PCN, 1999, p. 179, grifo nosso)

Ademais, a inclusão da disciplina de Artes condiz com a Lei 10639/2003 no Art. 26-A, § 2º, que determina que: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.” (BRASIL, 2003).

Tendo por base esses dois marcos legais, acreditamos que as fronteiras da produção artística se ampliam “para além do recorte da cultura ocidental, branca, dominante e machista, coibindo desta forma as abordagens etnocêntricas e desestabilizando os conceitos e preconceitos.” (SILVA, 2008, p.30).

No Projeto Batuque, a disciplina de Artes incentiva os alunos a conhecerem as máscaras africanas pelo fato de essas representarem uma diversidade de manifestações culturais para muitos povos daquele continente. Tais máscaras são

usadas em rituais de iniciação ou passagem, cerimônias religiosas, funerais, entre outros eventos de vital importância para aquelas sociedades.

Após se apropriarem de tais conhecimentos, cada aluno é estimulado a confeccionar sua própria máscara, com a utilização de materiais diversos, que ficam a critério dos alunos. O encerramento dessa atividade é através de um baile de máscara, realizado no espaço escolar, para que sejam expostos os trabalhos produzidos. Esse encerramento também é um momento de confraternização dos alunos e professores.

Ainda dentro do campo das artes, os alunos participam da oficina de percussão ministrada pelo músico percussionista Carlinhos Mattos. Nessa atividade, os estudantes confeccionam alguns instrumentos de percussão utilizando materiais recicláveis, tais como: garrafas *pet*, latinhas de alumínio, grãos, cabaças, miçangas entre outros.

Alguns instrumentos da fanfarra escolar, juntamente com os instrumentos confeccionados, são utilizados nas aulas de percussão no momento em que os estudantes conhecem toques, batidas e os ritmos de algumas músicas selecionadas para o momento. Os alunos tem oportunidade de experimentar vários instrumentos, buscando aquele com que mais se identificam à medida que os ensaios acontecem.

As aulas de percussão, dentro da proposta de valorização da cultura africana e afro-brasileira, permitem que os alunos percebam que, para os africanos, a música e a dança possuem uma ligação com o mundo religioso, pois, através delas, se comunicavam com o mundo espiritual. O termo batuque, genericamente aplicado aos ritmos e danças africanas, tem uma forte ligação com a religiosidade desses povos.

Outra atividade do Projeto é a oficina de bonecas de pano, na qual os próprios alunos confeccionam bonecas negras encarregando-se do enchimento, acabamento como olhos, boca, cabelo e as roupas deixando sua criatividade registrada nas peças produzidas.

Por meio dessa atividade, os alunos são levados a conhecer um pouco sobre a representatividade e a simbologia que as bonecas de pano têm para os africanos e afro-brasileiros. Segundo Roselne Santarosa

o estudo da boneca de pano ganha relevância no sentido de que ela pode servir às explicações da vida cotidiana, às transformações e conflitos vivenciados pelo humano, além de revelar o papel atribuído à mulher na sociedade (SANTAROSA, 2012, p. 23).



As bonecas de pano, ao longo do tempo, serviram como ícones religiosos ou mágicos por muitos povos, especialmente os africanos passando a servir como objeto de decoração, na função de bibelôs, atuando também em contextos educacionais, chegando ao que mais conhecemos hoje que é uso nas brincadeiras infantis.

Mas como afirma Santarosa (2012, p. 23), o estudo da boneca de pano é “justificado também pelos afetos que tal objeto é capaz de produzir na vida das pessoas que as têm como elemento constituinte de suas biografias”, ou seja, para muitas pessoas a boneca de pano representa afeto porque eram confeccionadas por mães, tias ou avós para serem presenteadas transformando-se num objeto carregado de carinho e amor.

As bonecas Abayomi são bonecas negras feitas de retalhos, que ficaram famosas nas mãos da artesã Lena Martins, moradora do Rio de Janeiro, a partir de 1987. Para alguns estudiosos, essas bonecas tiveram sua origem nos navios negreiros, onde as mães provavelmente rasgavam suas vestes e construíam pequenas bonecas somente com nós que lembravam o corpo humano. De acordo com Sonia Maria da Silva, a artesã Lena Martins,

Engajada nos movimentos sociais fez de seu trabalho uma bandeira de luta, que abarca diferentes elementos políticos, ao reunir na criação de um tipo de boneca, questões que envolviam suas preocupações sociais. [...] em seu redor reuniram-se, outras mulheres que vão assumindo e agregando valores (SILVA, 2008, p. 33).

Portanto, a boneca negra, especialmente a boneca de pano, tem um significado político para os afro-brasileiros porque, como afirma Amanda Beatriz, uma blogueira negra, o ato de presentear uma criança negra com boneca negra não se limita apenas em oferecer um brinquedo, porque a relação de afeto que a criança constrói com esse objeto reproduz suas características físicas, permitindo que a autoestima dessa criança se eleve e com isso ela passa a encorajar um olhar de reconhecimento da sua própria identidade. Nas palavras dessa blogueira: “A pessoa não só aprende a se aceitar negra, mas também aprende a se sentir bem sendo negra” (AMANDA BEATRIZ, 2014)

Além dessas ações envolvendo a educação artística, o Projeto busca fazer uma aproximação entre o ensino superior e básico, promovendo palestras no

Colégio de Cristalândia com professores que fazem parte da Universidade Federal do Tocantins.

São oferecidas duas palestras anuais aos alunos que fazem parte das atividades do Projeto Batuque. Uma delas tem como tema: As Religiões de Matriz Africana, com a professora Mírian Aparecida Tesserolli do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, Campus Porto Nacional, que estuda a cultura e as religiões afro-brasileiras.

A palestra dessa professora destaca que as religiões de matriz africana, mesmo tendo uma forte influência e importância na construção da cultura nacional, foram constantemente perseguidas e, em determinados momentos históricos, até proibidas. Atualmente, são rotuladas de 'culto aos demônios', 'crendices' e 'feitiçarias'. Ressalta ainda que o desconhecimento e a ignorância com relação a essas religiões geram um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos aqueles que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo e do preconceito.

A outra palestra é proferida pelo professor Francisco Patrício Esteves, que possui origem angolana e atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins do colegiado de Pedagogia, Campus de Palmas. Esse professor é graduado em Ciências Econômicas, Mestre em Economia e Doutor em História Social com experiência na área de Economia, com ênfase em História do Pensamento Econômico, desigualdades socioeconômicas e étnicas raciais.

A palestra do professor Esteves tem como objetivo desfazer alguns equívocos sobre a África que pode ser fruto do pouco conhecimento que o mundo ocidental tem sobre o continente africano, sobretudo aos que pensam que a África se reduz a um país quando, na verdade, trata-se de um continente com diversos países ou territórios dependentes, e população superior a um bilhão de habitantes.

Outro equívoco que a palestra procura desfazer é de achar que todos os africanos são negros ou que todo negro é africano, buscando esclarecer que as trocas culturais e a miscigenação que marcam a sociedade brasileira também já era uma realidade no continente africano antes mesmo da chegada dos europeus.

Ademais, a palestra aborda ainda as desigualdades sociais, violência, desemprego, epidemias, mas procura ressaltar as belezas e riquezas naturais que também estão presente no continente africano buscado desfazer esse imaginário

distorcido e equivocado resultado do pouco conhecimento sobre essa diversidade da África.

Os alunos do Projeto Batuque também participam de uma aula temática sobre as teorias raciais com os professores de História e a professora de Biologia. Nessa aula procura-se esclarecer a historicidade das narrativas que falam da superioridade da “raça” branca.

A professora de biologia busca explicar que a pigmentação da pele é definida pela produção de melanina, ou seja, se as células da pele tiverem genes que ordenem a produção de melanina, a pele será pigmentada. Os genes que carregam essa "ordem" são chamados de dominantes e os que não carregam ordem nenhuma são chamados de recessivos. A professora esclarece que é muito difícil (quase impossível) alguém ter alguma característica determinada só por genes dominantes ou só por recessivos - normalmente é uma mistura dos dois.

Para complementar as informações da área biológica, a professora de História explica que as teorias raciais deram “status” científico às desigualdades entre os seres humanos, justificando a suposta superioridade do branco em relação ao negro. Segundo Flávio Raimundo Giarloa (2010, p.2), o discurso racial ganhou

força na Europa, através de autores como Darwin (1809-1882), Spencer (1820-1903), Gobineau (1816-1882) entre outros. [...] A publicação de “A Origem das Espécies”, de Charles Darwin (1809-1882), em 1859, fez com que um novo e importante paradigma ganhasse as discussões raciais: o evolucionismo. A partir daí, o conceito de raça ultrapassa os problemas estritamente biológicos, adentrando questões de cunho político e cultural. [...] Na política, o Darwinismo serviu para justificar o domínio ocidental sobre os demais povos.

As teorias raciais foram bem recebidas entre os intelectuais brasileiros que defendiam os benefícios do branqueamento para o desenvolvimento do país. Tais teorias, de acordo com Lilia Schwarcz (1993, p. 18), atendiam ao “jogo de interesses” existentes com a redução e término da escravidão no Brasil, ocorrida no final do século XIX, haja vista que diante de um novo contexto social era preciso que se estabelecesse “critérios diferenciados de cidadania”, a fim de manter as hierarquias sociais. Tendo em vista a força simbólica dessas representações, os professores do Projeto Batuque buscam discutir essas questões com os alunos.

Após serem realizadas as oficinas, palestras e aulas com os educandos, é feita uma atividade festiva para marcar o encerramento do Projeto. O dia 20 de novembro, definido pela Lei nº 10.639/2003 como Dia Nacional da Consciência

Negra, é a data escolhida para o encerramento do Projeto Batuque. Há uma mobilização de boa parte dos funcionários da unidade escolar, em torno das atividades planejadas para o encerramento. Os alunos, divididos em equipe, são responsáveis pela preparação do ambiente, pelas apresentações musicais e danças. Há exposição das bonecas de pano confeccionadas pelos alunos e de fotografias das etapas anteriores do projeto para que a comunidade presente possa conhecer um pouco dessas atividades. Mas a grande estrela da noite é a feijoada servida aos participantes.

Tais atividades, narradas de forma genérica, são apenas uma amostragem do desenvolvimento do Projeto Batuque, porque a programação final depende muito das etapas e procedimentos realizados nos anos anteriores, como também dos recursos financeiros disponíveis para essa finalidade. Esses elementos favorecem que o encerramento, a cada ano, seja único, agregando dança, poesia, teatro, desfiles, música entre outras.

A escolha do dia 20 de novembro para o encerramento do Projeto vem ao encontro da proposta do Movimento Negro, que considera a comemoração dessa data importante para se lembrar do apreço pela cultura afro-brasileira. Como afirma Marieta de Moraes Ferreira (2011, p. 8), a “comemoração é a cerimônia destinada a trazer de volta a lembrança de pessoas ou eventos, algo que indica a ideia de ligação entre os homens, fundada sobre a memória”. Por essa razão, “comemorar não é um ato sem maiores implicações, pois envolve escolhas e projetos” que atuam tanto no sentido “de reforçar concepções e valores, promover o consenso, a harmonia entre os grupos ou atores sociais, mas podem também desencadear conflitos ou tensões”.

No que se refere à proposta do Movimento Negro, a comemoração dessa data, além de homenagear Zumbi, tido para muitos como o herói da resistência negra, procura fazer uma reflexão sobre o relevo da cultura e do povo africano e o impacto que tiveram em diversas áreas da sociedade brasileira, como a política, religião, gastronomia e na cultura em geral.

Em várias cidades, o dia é reconhecido como feriado e diversas ações são realizadas para promover o enfrentamento do racismo. A sociedade civil organizada mobiliza-se neste dia para defender diversas pautas, desde questões e dificuldades de comunidades quilombolas até os desafios vividos no cenário urbano,

caracterizado pela intensa violência principalmente contra jovens negras e negros que vivem nas periferias das cidades brasileiras.

O Projeto Batuque ao realizar atividades sobre a história e a cultura africana com os alunos e comemorar o dia 20 de novembro no Colégio Estadual de Cristalândia -TO tem procurado romper com uma educação eurocêntrica, criando novas práticas e novos saberes que promovam a reeducação racial contribuindo para a implementação, dinamização e propagação da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes no espaço escolar e na comunidade em geral.

Mesmo se revelando como uma riqueza e uma grande contribuição, referendada pelos alunos, alunas e professores (as) que foram entrevistados, acredito que há um longo caminho a percorrer para articular o Projeto Batuque ao Projeto Político Pedagógico do Colégio de Cristalândia, procurando adequar o currículo escolar ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana voltando-se aos alunos do Ensino Fundamental e Médio atendidos por essa unidade de ensino.

### **3.3. A Visão dos Protagonistas e a Força das Representações**

Ao realizarmos essa pesquisa, nos respaldamos nas definições feitas por Verena Albeti, segundo a qual:

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea [...]. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (ALBERTI, 2015, p. 155).

Segundo Alberti, o trabalho de produção de fontes orais pode ser dividido em três momentos: a preparação das entrevistas (inclui o projeto de pesquisa e elaboração dos roteiros das entrevistas), realização das entrevistas e seu tratamento. Em seguida, deve-se fazer a interpretação e análise das entrevistas, a fim de “analisar as condições de sua produção, para utilizá-las com pleno conhecimento de causa” (IBID, p. 184).

A partir desse entendimento, escolhemos a entrevista como uma metodologia da pesquisa empírica na tentativa de verificar a percepção que os s/as alunos/as e os/as professores/as têm a respeito de temas como identidade negra, preconceito e discriminação racial, racismo e o entendimento que os mesmos têm

sobre a História da África e dos Afrodescendentes. Pretendíamos ainda analisar a expectativa desses atores sobre o Projeto Batuque e sobre as diversas atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Para realizarmos essa pesquisa foram selecionados trinta e dois alunos, sendo 04 da primeira série, 16 da segunda série e 12 da terceira série do Ensino Médio<sup>3</sup>. Selecionamos os alunos da primeira e segunda série porque são diretamente responsáveis pelo desenvolvimento do projeto em questão e os da terceira série por terem a vivência do mesmo. Já os alunos da primeira série foram escolhidos por não ter envolvimento direto como o Projeto, o que possibilita que se observe o impacto que essas ações podem ter sobre os alunos como um todo do Colégio Estadual de Cristalândia. Foram entrevistadas também quatro professoras (História, Biologia, Arte e Geografia) e a orientadora educacional da escola.

Os alunos entrevistados estão na faixa etária de 15 a 19 anos, moram com os pais em casa própria e tem renda familiar acima de dois salários mínimos. Quanto à religião, observa-se que a maioria é católicos, seguido dos evangélicos, mas tem também alunos espíritas e sem religião. Não temos alunos de religiões de matriz africana. A respeito da cor/raça assim se declararam: 10 brancos, 12 pardos, 8 pretos, 1 amarelo e 1 indígena.

Nas entrevistas feitas com os alunos pertencentes a primeira série do Ensino Médio foi possível observar que eles têm conhecimento sobre o Projeto a partir de algumas atividades em que são convidados a participar. Essas atividades geralmente se limitam a responder questionários sobre seu pertencimento racial e sobre sua percepção a respeito do preconceito, discriminação racial e racismo no ambiente escolar. Como afirma uma das alunas entrevistadas da primeira série, “deveria ter mais atividades para chamar atenção dos outros alunos da escola, porque tem muitos estudantes que não conhecem ou não sabem o que é o Projeto Batuque” (D. C. B, informação verbal).<sup>4</sup>

Por outro lado, para os alunos que participaram do Projeto, ou seja, os alunos da terceira série do Ensino Médio, os conhecimentos adquiridos, através das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, têm contribuído para que revejam

---

<sup>3</sup> Gostaríamos de ter feito mais entrevistas com os alunos, sobretudo, com os da primeira série, mas, devido a greve nas escolas, isso não foi possível.

<sup>4</sup> Informação fornecida pela aluna da primeira série do Ensino Médio durante entrevista como parte da pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO.

algumas concepções que possuíam sobre a História da África e, especialmente sobre a História dos africanos e afro-brasileiros.

Com base nas entrevistas feitas com os alunos do Projeto Batuque, pode-se inferir que os mesmos se apropriaram do discurso da identidade nacional, que fala que no Brasil houve uma mestiçagem racial. Esse discurso, segundo Santos (2010, p. 5) se baseia, especialmente, nas “teses sociológicas desenvolvidas por Gilberto Freyre e outros intelectuais de sua geração” que serviram de base para o que “veio a ser chamado de ‘mito da democracia racial’”, o qual apresenta uma suposta convivência harmônica entre os grupos raciais distintos que formaram o povo brasileiro.

Essas narrativas que circulam sobre mestiçagem racial foram incorporadas por muitos intelectuais e pelos discursos políticos oficiais, bem como por grande parte das manifestações artísticas nacionais a partir da década de 1930. A apropriação desse discurso pelos alunos do Colégio Estadual de Cristalândia demonstra a forma como as representações contribuem para a construção das identidades dos sujeitos.

Como afirma Pierre Bourdieu (1989, p. 119-120),

o efeito simbólico exercido pelo discurso científico [...], é inevitável na medida em que os critérios ditos “objetivos”, precisamente os que os doutos conhecem são utilizados como armas nas lutas simbólicas pelo conhecimento e pelo reconhecimento: eles designam as características em que pode firmar-se a ação simbólica de mobilização para produzir a unidade real ou a crença na unidade (tanto no seio do próprio grupo como nos outros grupos), que – a prazo, e em particular por intermédio das ações de imposição e de inculcação da identidade legítima (como as que a escola e o exército exercem) – tende a gerar a unidade real.

Até recentemente, os currículos escolares oficiais que circularam, ao definir os conteúdos que deveriam ser trabalhados, selecionavam àqueles tidos como relevantes e dignos de serem estudados pelos alunos, com base nas narrativas que foram construídas pelos intelectuais que se apropriaram do discurso sobre a formação mestiça da identidade nacional brasileira. Esse discurso que foi sistematizado e veiculado, sobretudo após a criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), geralmente, representavam os povos africanos e afrodescendentes como agentes inferiores, passivos ou meros coadjuvantes no processo histórico.

Tomando como referência os estudos de Bourdieu, podemos dizer que a circulação desse saber “científico” contribuiu para a dominação simbólica em relação

aos africanos e afrodescendentes. Contudo, como afirma esse autor, “o estigma produz a revolta contra o estigma, que começa pela reivindicação pública do estigma, constituído assim em emblema”. Dessa forma, o estigma se configura como um determinante simbólico, mas também pode se constituir como fundamento econômico e social, tornando-se “princípios de unificação do grupo e pontos de apoio objetivos da ação de mobilização” (BOURDIEU, 1989, p. 125).

Ao analisarmos as reivindicações e narrativas do Movimento Negro e compararmos com outros discursos que circulam no Brasil, notamos que há uma disputa em torno da representação dos africanos e afrodescendentes. De um lado os intelectuais identificados com as demandas do Movimento Negro buscam produzir narrativas que favoreçam a afirmação de determinada agenda política. Por isso, reivindicam a produção de representações que ressaltam uma visão positiva dos negros, destacando sua contribuição na economia, na política e na formação sociocultural da sociedade brasileira. Por outro lado, existe um discurso da mídia, dos livros didáticos e paradidáticos, dos rituais escolares, das datas festivas e comemorativas que retratam o negro ainda de forma muito estereotipada.

Considerando que a identidade é uma construção histórica social que “visa a múltiplos objetivos: autoproteção, defesa de interesses, reversão da opressão” (SANTOS, 2010, p. 9), podemos dizer que a construção de uma identidade negra positiva tem como objetivo lutar contra o preconceito, a discriminação e o racismo ainda muito evidente em nossa sociedade. Contudo, para construirmos uma identidade negra positiva é necessário fazermos circular representações e adotarmos práticas que sejam apropriadas e internalizadas pelas sociedades. A mudança dos currículos escolares e a aplicação da Lei nº 10.639/2003 podem contribuir muito para esse processo.

Na nossa pesquisa, observamos que alguns alunos entendem o tema da “identidade negra” como uma autoproteção, uma defesa de interesses e uma reversão da opressão, portanto, um ato político. Contudo, existem aqueles que não estão preocupados com a dimensão política da afirmação da “identidade negra” e não se sentem prejudicados com a reprodução de narrativas e atitudes discriminatórias sobre os africanos e afrodescendentes. A posição desses alunos é de aderirem ao discurso hegemônico, negando suas raízes identitárias, alisando o cabelo, declarando-se “morenos” etc.



Portanto, a presença nas entrevistas desse discurso que remonta a uma narrativa da identidade nacional que marginaliza ou diminui o papel do negro na sociedade brasileira, demonstra a necessidade então de se difundir por meio de práticas pedagógicas, novas representações que ressaltem e valorizem a identidade negra positiva, destacando o papel do negro na sociedade brasileira.

A escola, como um espaço de sociabilidade e formação de opinião, deve possuir uma visão crítica sobre as representações que circulam sobre o real, pois dependendo da visão que circula nas unidades de ensino sobre o negro e sua cultura, pode-se tanto “[...] valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. Afinal, “a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos”. Identidade essa que está sendo “entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam”. (GOMES, 2002, p. 39).

Nesse sentido, a consolidação de uma identidade negra positiva se torna um mecanismo importante na luta contra o racismo por proporcionar uma mudança na autoestima desse grupo que busca uma nova representação social. A escola como um dos espaços privilegiados de convivência multirracial deve assumir o dever de dialogar com as múltiplas culturas e acima de tudo reconhecer o pluralismo cultural brasileiro.

A ideia de construir uma sociedade que valorize a identidade africana e sua importância cultural, contudo, ainda não foi devidamente apropriada pelos alunos da educação básica. Tanto que quando questionamos o entendimento que o/a aluno/a tinha sobre identidade negra, a pergunta gerava certo espanto, a ponto de alguns entrevistados/as pedirem um tempo para pensarem a respeito. Alguns afirmam que ainda não tem uma opinião formada sobre o tema abordado. “Não tenho opinião formada sobre identidade negra. Nunca pensei nesse assunto. Nem ouvi falar ainda.” (V. A. L., informação verbal)<sup>5</sup>

A aluna (A. C. O. M., informação verbal),<sup>6</sup> já deu seguinte resposta a respeito do seu entendimento sobre identidade negra: “é importante que a *peessoa*

---

<sup>5</sup> Informação fornecida pelo aluno da segunda série do Ensino Médio durante entrevista como parte da pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO.

<sup>6</sup> Idem.

*negra, em primeiro lugar se aceite como ela é. Não deve se importar com qualquer tipo de piada e preconceitos que vem de outras pessoas“.*

No entanto, vale considerar o que afirma Neusa Santos Sousa (1983, p. 77), que no Brasil “ser negro não é uma condição dada a priori. Ser negro é tornar-se negro”. Dessa forma, construir uma identidade negra é uma tarefa eminentemente política e tem como condição imprescindível romper com os ensinamentos que transforma o negro “em caricaturas do branco permitindo lhe ter um rosto próprio”.

Para tanto é necessário que as escolas passem a criar ações pedagógicas que permitam aos alunos conhecerem e valorizarem toda contribuição histórica e cultural dos povos africanos e afrodescendentes presentes em nossa sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 16) apontam que a escola precisa desconstruir algumas visões equivocadas e generalizantes sobre as representações dos negros que circulam na sociedade. Em relação a essa generalização, encontramos uma reflexão interessante, no que tange à identidade negra, na fala do/da aluno/aluna, que afirma:

*Eu não tenho muito entendimento não. Eu acho que vai da pessoa porque se a pessoa se acha negra vai da consciência dela. Porque tem pessoas negras, mas não se consideram negras, querem ser brancas e tem preconceito com ela mesmo. Já tem outras pessoas brancas que elas adotam o hábito delas ser negros por causa das pessoas e dos seus atos. (J. J. S., informação verbal).<sup>7</sup>*

Essa fala é uma pequena demonstração da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no Brasil. Identidade essa, negada pela sociedade brasileira por meio de “políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros”. (DCNs, 2004, p. 16).

Dessa forma, podemos verificar que a construção da identidade negra deve ser pensada como um processo amplo e complexo em que as dimensões pessoais e sociais não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social.

No que se refere à visão dos alunos sobre a África e os afrodescendentes ficou evidente nas suas falas que ainda prevalece a ideia de um continente marcado

---

<sup>7</sup> Informação fornecida pela aluna da segunda série do Ensino Médio durante entrevista como parte da pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO.

pela miséria, guerras étnicas, doenças, fome, falência econômica e sofrimento, ou seja, são imagens e informações que dominam os meios de comunicação, as revistas e os livros didáticos que contribuem para a formação de um imaginário deturpado, preconceituoso e discriminatório sobre o continente africano.

Transcrevendo a fala de duas alunas é fácil notar que o desconhecimento é geral e muitas vezes o termo África é usado como referência a um país ou um lugar qualquer homogêneo como podemos observar na fala da aluna: “A África é um país de muitas doenças, muita pobreza. As pessoas sofrem muito. Tem muita fome, miséria tanta coisa que eu acho que as pessoas sofrem bastante”. (J. J. S.)

A aluna reconhece ter pouco conhecimento sobre a História da África, mas prevalece a concepção de inferioridade e miséria a ponto de se surpreender ao saber que o continente africano tem muitas riquezas minerais inclusive diamante como podemos conferir:

*Não conheço muito, mas o que eu conheço é que eles cultuam muitos Deuses. Eles sofreram muito com preconceito por causa da cor da pele. Eles são muito pobres e sofrem muito com isso. As pessoas dizem que na África é só pobreza, mas lá tem até diamante. Então eles são um povo rico que nem no Brasil, mas as pessoas de lá são pobres. (R. R. P., informação verbal).<sup>8</sup>*

As respostas das duas entrevistadas confirmam a afirmação de Selva Pantoja (2004) quando diz que: “com relação ao continente africano, a desinformação é completa e o silêncio perturbador” gerando assim distorções, simplificações, homogeneização e generalizações de sua História e de suas populações.

Já entre os/as alunos/as da terceira série do Ensino Médio que participaram do Projeto é possível perceber uma interpretação um pouco diferente sobre o continente africano, ganhando destaque as belezas naturais e a diversidade cultural. Porém, ainda permanece uma visão da África muito distante de nós brasileiros, como nos revela os próximos relatos. Uma das alunas afirma que

*Antes do Projeto eu tinha a mentalidade de que África era um lugar muito difícil, de muita miséria, muita dificuldade, muitas epidemias. Então com o Projeto a gente viu que além de tudo isso, África é um continente lindo de belezas naturais riquíssimas, biodiversidade muito grande. Cultura e tradições maravilhosas, coisas que a gente não tinha ideia de que poderia acontecer. África em si é um lugar maravilhoso. Eu acho que as coisas ruins que aconteceram e acontece até hoje ou podem acontecer ainda, devido a*

<sup>8</sup> Informação fornecida pela aluna da segunda série do Ensino Médio durante entrevista como parte da pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO

*pobreza econômico, principalmente não interfere no que ela é realmente. (S. H. K, informação verbal)*<sup>9</sup>

Na fala seguinte é possível perceber também uma valorização da diversidade e da riqueza do continente africano que o ensino de História pode proporcionar ao afirmar que

*Depois que eu fiz o Projeto Batuque minha visão sobre a África mudou bastante, porque geralmente a gente tem a visão de que África é um país e na verdade África é um continente, um continente muito grande, muito rico. Acho que não tem como a gente falar uma palavra resumidamente sobre África, porque a África abrange muita coisa, muita coisa mesmo. Quando eu falo sobre África, na verdade eu não vejo mais aquela visão ruim que as pessoas falam de pobreza, de miséria. Quando eu falo sobre África na verdade eu já me encanto porque pra mim é um dos continentes mais ricos e a História me faz admirar muito. (T. R. C. S., informação verbal).*<sup>10</sup>

É notório que o continente africano ainda é muito desconhecido pelos alunos em grande parte porque o conhecimento construído nas escolas tem como referência africana apenas o período da escravidão que, para Pantoja (2004, p. 18), “é um pequeno espaço, de um pouco mais de três séculos, na história milenar de um continente”. No entanto, percebemos entre os alunos do Projeto um grande interesse em compreender as implicações, causas e efeitos do processo de escravidão no Brasil que deixou como herança o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Ademais, conhecer a História e Cultura da África “é fator fundamental para se compreender historicamente a população negra brasileira e a formação do nosso país” (PANTOJA, 2004, p.19) porque aquelas pessoas que atravessaram oceanos trouxeram com elas ideias, modos de pensar e estar no mundo.

Notamos também em alguns relatos a expectativa desses alunos/alunas que estão participando ou como alguns dizem vivendo o que o Projeto propõe. O primeiro relato diz que:

*Eu espero conhecer mais sobre a cultura dos povos africanos, entender suas crenças, como esse povo vivia e ampliar minha visão sobre tudo o que envolve o negro na sociedade deixando de lado qualquer olhar preconceituoso que exista. Mesmo sabendo que o racismo não vai acabar espera que ele diminua aqui no colégio em nossa sociedade. (A.C.M.O., informação verbal)*<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Informação fornecida pela aluna da terceira série do Ensino Médio a cerca de seu conhecimento sobre a África durante entrevista que compõem a pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Informação fornecida pela aluna da segunda série do Ensino Médio a respeito de sua expectativa sobre o Projeto Batuque durante entrevista que compõem a pesquisa: O Currículo de

O Projeto Batuque representa uma oportunidade para conhecer o continente africano especialmente suas belezas e riquezas naturais. Conhecer também sobre nossos antepassados como afirma a aluna (R. R. P., informação verbal)<sup>12</sup>.

*Eu quero entender mais sobre a História da África pra quando as pessoas me perguntarem, o que eu acho de bonito na África eu poder falar o que aprendi sobre a África. Falar que participei desse projeto e poder dizer que conheço um pouco da história dos meus antepassados.*

Em outros alunos foi possível observar um desejo de mudança a respeito de seu entendimento sobre a cultura africana, a partir dos conhecimentos que esperam adquirir com as atividades do Projeto. É o que relata a aluna (R. M. F. A., informação verbal)<sup>13</sup>

*Mudança porque eu entrei pra mudar. Eu acho que se a gente faz o Projeto, a gente entra de uma forma, pensa de uma forma sobre o racismo, mas no decorrer do ano podemos aprender mais coisas sobre negro, sobre racismo. Também espero que mude as nossas ideias e nossos comportamentos.*

O mesmo sentimento é observado na fala seguinte quando a aluna diz que:

*A gente acha que nunca tem o racismo, mas dentro da gente sempre tem um pouco de racismo. Deixado pela nossa família, pelos mais velhos. Então eu quero tirar esse lado ruim. Espero aprender com Projeto e conhecer novas culturas da África que eu não tenho muito conhecimento. (J. J. S., informação verbal).<sup>14</sup>*

É recorrente nas falas o reconhecimento da existência do racismo, do preconceito e da discriminação racial não apenas praticado pelos outros, mas por parte deles próprios como afirma esse/essa aluno/aluna:

*Eu espero aprender a respeitar mais porque todo mundo tem um pouco de racismo dentro de si. Sei que não vai acabar totalmente o racismo com as pessoas negras, mas espero aprender muito com o Projeto porque é pra isso que acontece o projeto todo o ano. O Projeto é pra tentar mudar um pouco a cabeça de todo mundo. Aprender um pouco mais sobre a cultura Negra, entender o porquê de algumas coisas. Saber realmente a respeitar as diferenças. (M. G. C., informação verbal)<sup>15</sup>*

---

História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> Informação fornecida pela aluna da terceira série do Ensino Médio a respeito de sua experiência sobre o Projeto Batuque durante entrevista que compõem a pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO

Portanto, fica evidente nas entrevistas que esses alunos/alunas têm muita curiosidade em conhecer a História e a Cultura da África para entender os conflitos raciais presenciados e vivenciados, por muitos deles, no ambiente escolar e na sociedade em geral. Nesse sentido, evidencia-se que as atividades do Projeto Batuque se apresentam como uma possibilidade para que esses alunos possam desconstruir um imaginário social preconceituoso sobre a História e a Cultura da África e dos afrodescendentes.

Para os alunos que vivenciaram essa experiência (terceira série do Ensino Médio), ficaram muitas lições que segundo eles estão provocando mudanças de comportamento no ambiente escolar e na convivência familiar, como se pode notar no seguinte relato:

*O Projeto Batuque trouxe muito pra mim, porque nós sabíamos um pouco sobre África, mas não profundamente e, nós aprofundamos tudo sobre a África. O Projeto Batuque aprimorou meus conhecimentos da África. Pude entender melhor o lado bom das coisas. Trouxe muitas coisas boas para mim. A experiência ajudou a me conscientizar sobre as formas de racismo no ambiente escolar. O intuito dele mesmo é conscientizar as pessoas e para mim serviu para que eu levasse essa experiência para outras pessoas. Levar para as pessoas um pouco de conscientização sobre o racismo. (J. M. S., informação verbal)<sup>16</sup>*

Devido ao tempo de execução das diversas atividades do Projeto não é possível haver um aprofundamento sobre a História da África. Há, no entanto, o cuidado de levar aos alunos uma História da África mais global deixando de referir-se a África apenas a partir do tráfico. Fato que pode ter levado a aluna imaginar que seria possível esse aprofundamento de “tudo sobre a África”.

Para a aluna (J. R. L. L., informação verbal)<sup>17</sup> a maior contribuição do Projeto foi entender suas origens e assim aceitar alguns aspectos físicos que não se enquadram nos padrões de beleza da sociedade.

*O Projeto Batuque contribuiu muito pra mim, pro meu conhecimento meu crescimento de explicar, mostrar pra gente o que realmente é a cultura negra, a cultura africana, mostrar o que os negros passaram pra chegar até aqui, aquela luta toda. Mostrar também para a gente se aceitar do jeito que a gente é não querer se adequar aos padrões da sociedade. Aquela cor que tem que ser, que é bonito se for daquele jeito. Não se aceitar do jeito que a gente é. Eu aprendi muito isso no Projeto Batuque: aceitar. E uma coisa que eu vou levar porque mesmo se uma pessoa diz que branco daquele jeito é bonito, que o cabelo daquele jeito é bonito, que o olho daquele jeito é bonito*

<sup>16</sup> Informação fornecida pela aluna da terceira série do Ensino Médio a respeito de sua experiência sobre o Projeto Batuque durante entrevista que compõem a pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO

<sup>17</sup> Idem.

*you must accept it. First you accept it so that you can then form an opinion about something. What I learned more was to accept it. (J. R. L. L., verbal information).*

A religiosidade dos africanos, na maioria das vezes, está associada à ideia de algo ruim, perigoso, demoníaco, mas o Projeto traz outra concepção aos estudantes como podemos observar:

*The Batuque Project changed my idea of Africa, he made me understand that that question that people saw as a place of poverty, of disease is not like that. There is poverty, diseases, but it also has good things and a diverse culture. The idea was created that African religion was all macumba and wrong, but it is not like that. As people believe in a God they will respect the gods of the Project. The Project taught me to respect that. Knowing is the best way to respect different ideas from ours, but I don't want to say that is wrong. (V. A. G., verbal information)<sup>18</sup>.*

Reduzir o continente africano a um país é um fato que parece estar cristalizada entre os alunos e o Projeto trouxe essa discussão para sala de aula, levando os alunos a perceberem tamanho equívoco observado na fala seguinte.

*I learned that you are not obliged to love a black person, but you are obliged to tolerate and respect. Never disrespect or discriminate against people, especially because of their skin color. The Batuque Project taught me a lot about this. I learned that Africa is a continent and not a country. For me this was the biggest discovery because I always put on my head that Africa was a country and not a continent. (S. O. F. S., verbal information)<sup>19</sup>.*

Como pudemos observar o acesso às informações sobre a História da África pode possibilitar uma revisão na postura dos estudantes e produzir uma atitude mais crítica em relação às representações que circulam na sociedade. Por essa razão, como argumenta Silva (2014, p. 102), o enfrentamento do racismo, da desigualdade e da discriminação racial, a partir do contexto escolar, pode suscitar uma mudança no currículo que não se limite ao simples acréscimo de informações superficiais sobre outras culturas e identidades ou celebrar a diferença e a diversidade, mas que questione como essas diferenças são construídas.

A escola, considerada como uma instituição onde aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores,

---

<sup>18</sup> Informação fornecida pela aluna da terceira série do Ensino Médio a respeito de sua experiência sobre o Projeto Batuque durante entrevista que compõem a pesquisa: O Currículo de História e a Lei 10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia –TO

<sup>19</sup> Idem.

crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe entre outros, deve assumir a função de valorizar as identidades e as diferenças por meio de um currículo multicultural.

Entre as diferentes abordagens que o multiculturalismo pode assumir, Santos e Lopes (2012, p. 36-37) apontam quatro entendimentos distintos para o emprego desse conceito no campo do currículo. O primeiro entende “que uma cultura dominante assimila outra minoritária, que se encontra em desigualdade de condições e com escassas oportunidades no sistema social e educativo.” O segundo “emprega-se no sentido de que esse tipo de educação pode se constituir em um instrumento para reduzir os preconceitos de uma sociedade onde existam minorias étnicas.” O terceiro seria “como um programa diferenciado, no qual os diversos setores culturais de uma sociedade encontre ambientes educativos apropriados a cada um” e por último, “como uma visão não etnocêntrica da cultural que abarca diferentes matrizes do pluralismo cultural.”

Trazemos para a proposta do Projeto Batuque o conceito de multiculturalismo porque ele se aproxima dos seus objetivos, na medida em que considera a educação como instrumento para reduzir os preconceitos raciais presentes em nossa sociedade e no ambiente escolar.

Nesse sentido, torna-se necessário conhecermos melhor os sistemas culturais dos diferentes povos que formaram a sociedade brasileira, tanto nossos antepassados portugueses e os povos nativos do continente quanto os africanos que para cá foram trazidos rompendo com a visão etnocêntrica de cultura.

Para Marina de Melo e Souza (2004, p. 40), “estudamos com detalhes nossos antepassados portugueses, as estruturas coloniais”, mas a mesma atenção não é dada aos povos nativos que aqui estavam e aos povos africanos que para cá vieram. Afirma ainda que, esse desconhecimento dificulta compreendermos que “muito do que somos veio de maneiras de ser, viver e pensar” desses povos que muito contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Conhecer o afro-brasileiro e as várias manifestações culturais de nossa sociedade faz-se necessário antes de qualquer coisa conhecer a África, suas raízes culturais, as sociedades “nas quais viviam as pessoas que foram trazidas para a América como escravos, suas crenças e tradições”. (SOUZA, 2004, p. 41).

As atividades do Projeto Batuque, ao trabalhar a História e a cultura africana, podem incentivar alunos e professores a questionar o currículo oficial de História e



contribuir para a desconstrução de um dos mitos presentes nas narrativas existentes sobre a construção da nação brasileira, que fez circular o discurso da democracia racial.

### **3.4. Proposições sobre o Currículo no Interior do Projeto Batuque**

Para Paulino de Jesus Cardoso (2008) “nada simboliza mais a ascensão do Movimento Negro do que a transformação de uma antiga reivindicação em lei – a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas do país”. Ainda segundo esse autor, o Parecer Nº 03/04 do Conselho Nacional de Educação que propôs as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de Cultura e História Afro-Brasileira e Africana é uma “norma legal que, além de eliminar silêncios, melhorou significativamente o texto da Lei nº 10.639/2003, ao criar orientações para sua implementação nas redes de ensino oficiais do país” (CARDOSO, 2008, p.102).

Como afirmam as DCNs: (2004, p. 14) “[...] as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. Essas representações discriminatórias são transmitidas especialmente por meio do currículo, que na visão de Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 101), é um texto racial, porque contém “narrativas nacionais, étnicas e raciais” que “celebram os mitos da origem nacional”, privilegiam as identidades dominantes “e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas”.

Como já foi discutido no capítulo anterior, o currículo reflete variados posicionamentos, compromisso e pontos de vistas teóricos, sempre em torno dos conhecimentos que se deseja ensinar, das transformações que se espera efetuar nos alunos e alunas, dos valores que se tenta inculcar e das identidades que se pretende construir, ou seja, as discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (Silva, 2014). Para Moreira e Candau (2007),

Qualquer que seja a concepção de currículo que adotamos, não parece haver dúvidas quanto à sua importância no processo educativo escolar. [...] É por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos

atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 19).

Sendo assim, o Projeto Batuque traz algumas possibilidades de alteração no currículo ao apresentar ações que tratam da História e Cultura Afro-brasileira e Africana que venha romper a visão exótica, selvagem e desumana que circulam em nossos meios midiáticos e acadêmicos e que ajudam a formar nossa identidade.

Para isso, alguns termos e conceitos como racismo, preconceito e discriminação racial são discutidos e esclarecidos com os alunos e alunas porque estes mesmos termos, comumente são empregados como se fosse sinônimo o que pode, muitas vezes, atenuar a prática de violências simbólicas ou não por meio de uma “simples” troca de vocábulos.

De maneira sucinta farei uma breve exposição dos termos acima mencionados a partir das considerações de Vanessa Regina Oliveira (2002) que considera,

o racismo [...], o que carrega uma conotação mais controvertida, sendo objeto de diferentes leituras e interpretações. Com um caráter essencialmente ideológico, o racismo caracteriza-se pela supervalorização de uma “raça” (um povo) e de sua cultura, em detrimento de outra. Em outras palavras, o racismo é um processo discursivo, e de práticas sociais, de construção das diferenças, em que determinado grupo tende a considerar outros grupos como inferiores, baseando em diferenças físicas ou culturais. (OLIVEIRA, 2002, p. 69)

Ainda segundo Oliveira, o preconceito racial está diretamente associado à noção de racismo que parte de uma ideia pré-concebida e não refletida de superioridade de uma raça e ocorre geralmente,

a partir de “generalizações grosseiras” de características atribuídas a certos grupos, que podem ser chamadas de estereotipizações. Muitas vezes são conferidas a um indivíduo características consideradas “gerais” a todo o seu grupo de origem, desconsiderando as especificidades e singularidades das pessoas no interior do grupo. (IDEM, p. 71)

E essa ideia de desconhecimento ou descuido por parte de quem pratica o racismo pode amenizar ou disfarçar a gravidade de práticas racistas no interior das relações sociais.

Mas para Oliveira (IDEM, 72), o ápice do racismo é a discriminação que pode assumir sua forma mais violenta quando as pessoas apresentam um comportamento hostil para com indivíduos oriundos de um grupo distinto daquele e daquela que a pratica ou ainda quando distingue, exclui e restringe essas pessoas

com base nas suas características físicas, raciais, de cor, de descendência ou de origem étnica.

Sendo assim, a discriminação se diferencia do preconceito quando coloca em ação pensamentos e crenças negativas a respeito de certos grupos podendo,

Ir desde a imputação de rótulos pejorativos, atribuição de apelidos, emprego de piadas e chacotas, até a criação de impasses e de dificuldades para o acesso às esferas públicas e privadas, como educação, trabalho, participação política e outras, dos grupos e indivíduos discriminados/as. (IDEM, p.72).

Dessa forma, o Projeto Batuque ao discutir essas questões faz com que alunos e alunas percebam como o uso inadequado desses termos ou conceitos pode ocultar ou mascarar o caráter político e ideológico vinculado ao racismo reduzindo assim a força ou a violência da ação de quem a pratica. Fica fácil os estudantes perceberem que se trata de uma prática muito comum no ambiente escolar e “que o silêncio do professor facilita novas ocorrências desse tipo, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, a partir deste, para outros ambientes sociais.” (CAVALLEIRO, 1998, p.12).

Outra percepção é a tentativa de romper a visão de África somente a partir do tráfico ao possibilitar que os alunos e alunas tenha contato com a História da África como *o berço da humanidade: da pré-história ao século XXI* por meio de pesquisa bibliográfica. O risco que se corre com esse recorte temporal é criar nesses estudantes uma ideia de continuidade do passado, que o africano de hoje é o mesmo africano do passado cabendo ao professor ou professora esclarecer que muitas características da África atual só podem ser bem entendidas se compreendermos o que aconteceu no passado bem antes do seu processo de colonização.

Ainda nessa linha, também a partir de pesquisa bibliográfica com o tema: *O tráfico de escravos africanos para o Brasil – Escravidão lá e aqui* traz outra abordagem sobre a escravidão rompendo com a ideia de que a escravidão é uma invenção árabe ou europeia, porém, deixando bem claro que a escravidão tradicional, praticada pelos africanos, era bem diferente da que foi utilizada sob influência dos árabes ou europeus.

O Projeto procura trazer ainda outra percepção das religiões de matriz africana, que é carregada de muito preconceito, como ficou evidenciado nas

entrevistas com os alunos e alunas, ao afirmarem que antes percebiam os ritos africanos (macumba, feitiçaria, magia negra) como práticas satânicas, que tinham o objetivo prejudicar ou fazer algum mal às pessoas. Em relação à temática das religiões africanas, a palestra com a professora Miriam Tesserolli é bastante esclarecedora para professores e alunos.

Como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p.17).

O que deve ficar claro é que não se busca uma substituição do currículo existente, com um viés branco-europeu por um currículo exclusivamente afro-brasileiro e africano. “Isto seria negar a contribuição europeia, e também a indígena e a asiática para a construção da história e cultura do país, e cair em um processo de inversão metafísico, estruturalista, vitimista e ressentido” (SILVA, 2012. p. 111). Busca-se direcionar o currículo em que a cultura e a história negra possa fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra permitindo que todos os alunos e alunas possam orgulhar-se da sua origem histórico cultural sem a necessidade de forjá-la ou negá-la.

As aulas de história e biologia que são ministradas pelos professores do Projeto Batuque contribuem para que os alunos repensem as informações estereotipadas, simplistas e, às vezes, equivocadas, que circulam nos livros didáticos, nas mídias e nas conversas cotidianas. Ações semelhantes que são feitas por outras instituições como “secretarias municipais e estaduais, além de organizações não governamentais que atuam no campo da Educação”. E no âmbito nacional temos projetos como, A Cor da Cultura e a coleção da UNESCO: História Geral da África disponível em muitas escolas brasileiras (LIMA, 2102, p. 134), no sentido de cumprir os termos da Lei nº 10.639/2003 e tem contribuído para uma reconstrução da História da África e cultura africana e para a difusão de um currículo multicultural. Como afirma Nilma Lino Gomes, já se pode notar que

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema

educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.  
(GOMES, 2007, p. 27)

Contudo, como questiona Gomes (2007), essas ações são iniciativas apenas de grupos de educadores (as) sensíveis diante da diversidade e do multiculturalismo? Ou elas são assumidas como eixos do trabalho das escolas que procura incluir a temática étnico-racial no seu Projeto Político Pedagógico?

A partir de uma análise do PPP do Colégio Estadual de Cristalândia pode-se observar que ainda não foram devidamente incorporadas às demandas curriculares no que se refere à Lei nº 10.639/2003. Tanto que nos marcos legais que dão suporte às “atividades curriculares” estão os referenciais curriculares do ensino fundamental e médio do Estado do Tocantins, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Resolução N.º 3 de 8 de outubro de 1997 que Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Como se pode notar, não constam nesses embasamentos a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Nesse sentido, apesar do Projeto Batuque constar no PPP do Colégio de Cristalândia, pode-se dizer que as metas que se propõe no Projeto Batuque ainda não foram incorporadas como um compromisso da escola como um todo, sendo apenas de responsabilidade dos professores envolvidos nas atividades (PPP, 2015, p.7). Acreditamos que a razão do não engajamento de toda a escola no Projeto pode estar relacionada ao fato do projeto ampliar demasiada as atividades dos professores. Ademais, as ações dos professores estão presas às Referenciais Curriculares do Estado do Tocantins, que não dão conta de promover um currículo que possamos qualificar de efetivamente multicultural.

Já na introdução do PPP consta que o Projeto Batuque é desenvolvido “pelos professores(as) das disciplinas de História, Artes, Biologia e Língua Portuguesa com as turmas da segunda série do Ensino Médio Básico” e conta com “o incondicional apoio da Gestão, coordenações e demais servidores da unidade de ensino.” Sendo sua duração “de fevereiro a novembro e conta com a colaboração

de alunos das outras séries, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio além de pessoas da comunidade local” (PPP, 20015, p. 7-8). Contudo, respondendo ao questionamento de Gomes (2007), podemos observar que as ações do Projeto ainda dependem muito da “sensibilidade” dos professores do Colégio e dos seus colaboradores.

O Projeto Político Pedagógico deve ser entendido como um documento norteador das práticas e ações realizadas nas instituições escolares, ou seja, ele possui uma intencionalidade e torna-se assim a identidade das instituições de ensino. Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção e deve a partir da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes adequar seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação.

No que se refere ao Colégio de Cristalândia, o que se observa é um descompasso entre o que propõe o Projeto Batuque e o que sugere o Projeto Político Pedagógico, haja vista que o mesmo poderia deixar expresso nos seus objetivos o compromisso em promover uma educação antirracista, que busca enfrentar os preconceitos e a discriminação, a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

Apesar das limitações do PPP do Colégio de Cristalândia e a pouca abrangência do Projeto Batuque, não se pode negar que as ações dos professores e colaboradores envolvidos nas atividades desse Projeto tem proporcionado algumas mudanças no modo de conceber as relações étnico-raciais, rompendo alguns paradigmas e contribuindo para que os alunos possam debater o tema da identidade negra e construir um aprendizado para além do currículo escolar oficial.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho analisamos a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e a tentativa do Projeto Batuque de atender suas demandas. Para melhor entendermos o contexto de surgimento dessa lei falamos sobre os movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro e também discutimos a questão da construção das identidades.

Abordamos o tema da identidade porque acreditamos que uma modificação no currículo escolar com a introdução da História e Cultura Africana, como propõe a Lei nº 10.639/2003, contribuirá para construir uma identidade negra positiva. Sabemos que a construção da identidade é um processo complexo, mas acreditamos que a escola como um espaço de socialização e difusão do conhecimento contribui para a construção identitária dos sujeitos.

Inspirada nas disposições da Lei nº 10.639/2003 foram criadas as ações afirmativas do Projeto Batuque no Colégio Estadual de Cristalândia-TO. Projeto esse que têm contribuído para a construção de uma identidade negra positiva através de estratégias de ensino que levam os alunos a refletirem sobre atitudes que possam produzir ou reproduzir o preconceito racial.

Considerando que o público alvo das ações afirmativas planejadas e desenvolvidas pelo Projeto Batuque atende diretamente um grupo limitado de alunos, e observando o que determina a Lei nº 10.639/2003, e a quem ela se destina, fica evidente que a questão racial não se restringe a população negra e a igualdade racial deve ser uma das missões dos professores dessa comunidade escolar.

A escola é por excelência um espaço educativo, mas não é o único. Entre outros espaços educativos está a participação em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes por meio das ações práticas. Nesse sentido, o Movimento Negro tem uma forte ligação com a criação e implementação da Lei nº 10.639/2003, porque essa Lei atende as demandas históricas desse movimento que, entre outras metas, defende a alteração no currículo escolar e a inclusão da História dos Afro-Brasileiros.

Incluir a História da África e dos Afro-Brasileiros no currículo escolar abre novos debates sobre a relação entre currículo, identidade e poder. Sendo este um

campo sociocultural de construção e produção de significados, se torna um terreno fértil para lutas pela transformação (ou manutenção) das relações de poder. O currículo não é um elemento inocente e neutro ele seleciona conteúdos e faz circular determinadas representações que influencia na formação das identidades individuais e sociais.

Devido a esse entendimento, o currículo oficial passou a ser questionado pelo Movimento Negro Brasileiro, intelectuais e educadores que defendem a necessidade de uma revisão do currículo por entenderem que o modelo atual não valoriza os diferentes grupos sociais e culturais que formam nossa sociedade.

Conhecer a História e a cultura da África e dos Afro-Brasileiros é uma oportunidade de reconhecer e valorizar a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira porque como diz Costa e Silva (1994, p.39) “o Brasil é um país extraordinariamente africanizado” e tem uma relação de ancestralidade direta com esse continente.

O currículo multiculturalista se apresenta nesse contexto como alternativa para uma educação que valoriza a pluralidade cultural, não se limitando a simples acréscimos de informações superficiais sobre outras culturas e identidades que pouco contribuem para romper com preconceitos de discriminações de gênero e étnico raciais.

Considerando os referenciais curriculares para o Ensino Fundamental (2009) e Ensino Médio do Tocantins não é possível afirmar que as escolas públicas estaduais tenham de fato um currículo multiculturalista. Multiculturalismo no sentido de afirmar que não existe uma cultura melhor ou mais válida que outra, mas tão somente culturas diferentes que se tornam socialmente desiguais.

As ações do Projeto Batuque desenvolvida no Colégio Estadual de Cristalândia traz essa discussão para a sala de aula ao apresentar novas abordagens sobre a história e a cultura africana. Abordagens que levem os alunos a reconhecer o “quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro” (COSTA E SILVA, 1994, p. 39).

Essa aproximação com o continente africano por meio do currículo escolar contribui para a construção de uma identidade negra positiva ao ter sua cultura reconhecida e valorizada pela sociedade se afastando a ideia de seres inferiores.

As discussões trazidas pelas ações propostas pelo Projeto Batuque em atendimento a Lei nº 10.639/2003 traz valiosas contribuições para a Educação



Básica ao questionar o currículo escolar e seu descompasso com as atuais demandas sociais, especialmente dos grupos étnicos raciais que não se sentem representados nas narrativas curriculares oficiais.

As atividades do Projeto contribuem ainda na construção de uma imagem positiva do continente africano e permite aos alunos e professores reverem e questionarem a veiculação de representações estereotipadas e preconceituosas sobre a África. Acreditamos ainda que o desenvolvimento do Projeto é uma oportunidade para que a unidade escolar reveja seu Projeto Político Pedagógico, buscando atender **as novas demandas sociais** e proponha ações que contribuam para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes.

## 5. REFERÊNCIAS

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. **O movimento negro contemporâneo**. In: FERREIRA, J, REIS, D. A. (Org.). *Revolução e democracia (1964...)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 638-669.

\_\_\_\_\_. **Histórias dentro da História**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 155-202.

AMADO, Janaina. Nós e o espelho. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2000. p. 105-112.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benetito Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BITTENCOURT, C. **Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil**. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 185 – 204.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N. e PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11. Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Vol. 2 (p.787).

BOURDIEU, Pierre. **A representação política: elementos para uma teoria do campo político**. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002. p. 163-207.

BRASIL, **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003** que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes básicas da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/SEMT, 1999.

\_\_\_\_\_. **Constituição 1988: Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 18/98 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94**. Ed. atual. em 1998. Brasília: Senado Federa, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Implementação da Lei Federal 10.639/03: significados e desafios da institucionalização da luta anti-racista no Brasil. In:\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo e Educação: Experiências de implementação da Lei 10.639/03 em Santa Catarina**. Itajaí: NEAB; Casa Aberta Editora, 2008. p. 101-112.

\_\_\_\_\_. **A luta contra a apatia: Estudo sobre a instituição do movimento negro antirracista na cidade de São Paulo (1915-1931)**. Itajaí: NEAB; Casa Aberta Editora, 2012.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 20, p. 240-255, jul/dez. 2011.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os Objetivos do Ensino de História**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 5, p. 138-146, out. 1999.

CLARO, R. **Olhar a África: fontes visuais para sala de aula**. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

COSTA E SILVA, A. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. In: **Estudos Avançados**, 1994 nº 8 (21), p 21-42). Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/03.pdf>>. Acesso em 19 mai. De 2016.

\_\_\_\_\_. Descendentes precisam saber que história da África é tão bonita quanto a da Grécia. Rio de Janeiro. BBC Brasil, 20 nov. 2015. Entrevista a Fernanda da Escóssia. Disponível em <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151120\\_entrevista\\_historiador\\_fe\\_ab](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151120_entrevista_historiador_fe_ab)>. Acesso em 16 mai. de 2016.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

DERMINDO, M. Bonecas Negras. Disponível em: <<http://bonecasnegras.blogspot.com.br/2010/11/bonecas-etnica.htm>>. Acesso em: 12 de abr. de 2016

FILHO, W. T. História da África – Pra quê?. In: **Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação Básica**. Brasília: DP Comunicações, 2004.

GANDIN, L. A. **Michael Apple: A educação sob a ótica da análise relacional**. Disponível em <[www.educacao.rs.gov.br](http://www.educacao.rs.gov.br)>. Acesso em 30/03/2016.

GIAROLA, Flávio Raimundo. **Racismo e teorias raciais no século XIX: Principais noções e balanço historiográfico**. Disponível em: <<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=alunos&id=313>>. Acesso em: 30 de ago. de 2016.

GOHN, M. da G. **Teorias dos Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais na contemporaneidade**, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago, 2011, p. 333-362.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade Étnico-Racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: Desafios, Políticas e Práticas**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em: 17/03/2016.

\_\_\_\_\_. **Educação e identidade negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura. v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47. Disponível em: <<http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>>. Acesso 16 de jun. de 2016.

\_\_\_\_\_. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19971>>. Acesso em: 23 de jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>>. Acesso em: 16 de jun. de 2016.

GOIÁS. **LEI Nº 742**, de 23 de junho de 1953. Cria o Município de Cristalândia e dá outras providências. D.O. de 03-07-1953.

GOSS, P. K.; PRUDÊNCIO, K. **O conceito de movimentos sociais revisitado**, *Em Tese*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Florianópolis Vol. 2, nº 1 (2), janeiro-julho 2004, p. 75-91.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro, RJ: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Revista Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 06, n. 09, dez/2002, p. 38-47. Disponível em: <http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>. Acesso 16 de jun. de 2016.

\_\_\_\_\_. 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 10.639/03**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 3, p. 103-130.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

JR CUNHA, Henrique. A História Africana e os Elementos Básicos para o seu Ensino. In. **Negro e Currículo**. Núcleo de Estudos Negros. Florianópolis: Atilende, 2002. (Série Pensamentos Negro em Educação, vol. 2).

MEDEIROS, P. M. **O Descentramento e a Desracionalização do Nacional: Estado, Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

MOREIRA, A. F. B e CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: BEAUCHAMP, J, PANGEL, S.D, NASCIMENTO, A. R. do. (Orgs). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 18, p. 65-81, Set/Out/Nov/Dez 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. De 2016

MOREIRA, Antonio Flávio B; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Antonio Flávio B. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, agosto, 2002  
 MORENO, S. A. G. **PROEJA: entre currículos e identidades**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

MUNANGA, M. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil**: Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006. Acesso em 15 de jun. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. Resgate, Unicamp, n. 6 v. 5, p. 17-24, 1996. Acesso em: 15 de jun de 2016.

\_\_\_\_\_. A educação colabora para a perpetuação do racismo. Entrevista por Redação Carta Capital. Publicado em: 30/12/2012 08h28. Última modificação em: 06/06/2015 18h23. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>>. Acesso em: 20 de jul. de 2016.

NASCIMENTO, A. **Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. 1999. 108f. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

O BATUQUE Gaúcho. Direção: Sérgio Valentin e Eugênio Alencar. Produção: Sarah Brito, Sergio Valentin, Eugênio Alencar e Norton Corrêa. Roteiro: Sergio Valentin e Thais Fernandes. Apoio: IPHAN/CNFCP. Porto Alegre, 2011. Documentário, 26'. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zd9L0q-um6I>>. Acesso em: 20 de jul. de 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **O Espelho Africano em Pedacos: Diálogos entre as Representações da África no Imaginário Escolar e os Livros Didáticos de**

**História, um Estudo de Caso no Recôncavo Baiano.** Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras, vol. 1, 2007. Disponível em: <<http://www2.ufrb.edu.br/edicoes/n01/pdf/anderson.pdf>>. Acesso em: 04 de ago. de 2017.

\_\_\_\_\_. **A África, o Imaginário Ocidental e os Livros Didáticos – Reflexões de Uma Pesquisa Acerca do Ensino de História da África.** In: PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (Orgs.). Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.

OLIVEIRA, Vanessa Regina E. Miranda de. **Currículos e a Questão Racial nas Práticas Escolares.** 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ORÍÁ, R. **O Ensino de História da África no currículo escolar – possibilidades e perspectivas.** In ROCHA, M.J.; PANTOJA, S. (Org.). Rompendo Silêncios: História da África nos Currículos da Educação Básica. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004. p. 96-101.

PAIXÃO, Marcelo J. P. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PANTOJA, Selma. **A África Imaginada e a África Real.** In: PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (Orgs.). Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica. Brasília: DP Comunicações, 2004.

PEREIRA, A. A. **“O Mundo Negro”: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995).** 2010. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

\_\_\_\_\_. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”.** Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 12, n.17, p. 25-45, 2º sem. 2011.

PIERUCCI, A. F. **A diferença faz diferença, ou: A produtividade social da diferença.** In: \_\_\_\_\_. *Ciladas da Diferença.* 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2013. cap. 5, p. 119-149.

ROCHA, L. C. P. **Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo.** 2006. 125f. Dissertação (Mestre em Educação e Trabalho). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.

RODRIGUES, J. M. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, R.(Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

RÉMOND, René. Do político. In. **Por uma história política.** 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 441-450.

SANCHEZ, L. P. **Educação Básicas no Brasil e História e Cultura Africana e Afro-brasileira – competências e habilidades para a transformação social?** 2014. Dissertação (Mestre em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, L. **Saberes e Práticas em Redes de Trocas: A Temática Africana e Afro-Brasileira em Questão.** 2010. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, L. L. de C. P e LOPES, J. de S. M. **Globalização, Multiculturalismo e Currículo.** In: MOREIRA, A. F. B (Org). *Currículo: Questões Atuais.* 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.630/03.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Coleção Educação para todos.

SANTOS, M. A. dos. **Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil.** Perspectiva Sociológica, Colégio Pedro II Departamento de Sociologia Revista Eletrônica Ano 3, nº 4 e 5, 2010. Disponível em [www.cp2.g12.br/UAs/se/.../sociologia/pespectiva\\_sociologica](http://www.cp2.g12.br/UAs/se/.../sociologia/pespectiva_sociologica) . Acesso em: 13 abr. 2016.  
SILVA, Alberto da Costa e. **O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX.** Estudos Avançados, vol. 8 nº 21, p. 21-42. São Paulo. Mai/Ago. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n21/03.pdf>>. Acesso em: 23 de mai. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Descendentes precisam saber que história da África é tão bonita quanto a da Grécia.** BBC Brasil, Rio de Janeiro, 20 de nov. de 2015. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151120\\_entrevista\\_historiador\\_fe\\_ab.>](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151120_entrevista_historiador_fe_ab.>). Acesso em: 16 de mai. de 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Introdução: o espetáculo da miscigenação. In. \_\_\_\_\_. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil (1870-1930).** São Paulo: Cia. Das Letras, 1993. p. 11-22

SILVA, C. **O Processo de Implementação da Lei Nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Recife.** Disponível em: <http://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa>. Acesso em: 17/03/2016.

SILVA, T. F. de O. **Lei 10.639/03: Por uma Educação Antirracismo no Brasil. Interdisciplinar:** Dossiê: Leitura nas Aulas de Língua Portuguesa, Itabaiana SE. Ano VII, v. 16, p. 103-116, jul/dez 2012.

SILVA, M. L. da. **A história no discurso do Movimento Negro Unificado : os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo.** Campinas, SP: 2007.

SILVA, M. C. da. **Formação Inclusiva do Professor de Arte: Desafios Propostos Pela Lei 10639/2003 - 11645/2008.** In: CARDOSO, P. J. F. (Org.). *Multiculturalismo*

*e Educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.630/03 em Santa Catarina.* Itajaí: Casa Aberta, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: \_\_\_\_\_ **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 2, p.73-102.

\_\_\_\_\_. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1996.

SOUSA, I. S. **O Ensino de História e os Movimentos Sociais: Práticas de História Local nos Assentamentos do Conde.** 2008. 70f. Dissertação (Mestre em Educação Popular) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

SOUZA, Mônica Lima e. **Entrevista – Mônica Lima.** Revista História Hoje, v. 1, nº 1, p. 131-136. 2012.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUZA, Maria de Melo e. Em busca das conexões. In: PANTOJA, Selma e ROCHA, Maria José (orgs.). **Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da educação básica.** Brasília: DP Comunicações, 2004.

TRAPP, R. P.; SILVA, M. L. **Movimento Negro no Brasil Contemporâneo: Estratégias Identitárias e Ação Afirmativa.** Revista Jovem Pesquisador, Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 89-98, 2010.

TENÓRIO, Valquíria. **Batuque como expressão de cultura negra,** 2015. Disponível em: <<http://www.rrae.com.br/2015/08/o-batuque-como-expressao-de-cultura.html>>. Acesso em: 19 de jul. de 2016.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Petrópolis: Vozes, 2003.

YOUNG, Michael F. D. **O Currículo do Futuro: da “Nova Sociologia da Educação” a uma Teoria Crítica do Aprendizado.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

WEDDERBURN, C. M. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil.** In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

WOODWARD, W. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T. T da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## Fontes Consultadas

ALVES, R. M. F. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 10 de março 2016.

BARROS, D. C. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 04 de set. 2016.

CARVALHO, M. G. de. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 9 de março 2016.

GOMES, V. A. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 08 de mar. 2016.

KRAN, S. H. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 07 de mar. 2016.

LEONARDO, V. A. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 10 de mar. 2016.

LEITE, Elizabeth Aires. Projeto Batuque. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016217.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2016.

LEMES, J. R. L. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 08 de mar. 2016.

LIMA, E. O. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 10 mar. 2016.

SILVA, J. M. da. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 10 de mar. 2016.

TOCANTINS, Secretaria de Educação e Cultura. Proposta Curricular – Ensino Médio. Tocantins, SEDUC – TO, 2007.

TOCANTINS, Secretaria de Educação e Cultura. Referencial Curricular – Ensino Fundamental. Tocantins, SEDUC –T0, 2009.

SOARES, J. de J. Entrevista concedida a Elyneide Campos de Souza Ribeiro. Cristalândia, 11 de mar. 2016.

## Anexos

**ANEXO A: Questionário sócio econômico aplicado aos alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual de Cristalândia. (Alunos que participaram da pesquisa).**

**1. Qual o seu sexo?**

- (A) Feminino. (B) Masculino.

**2. Qual a sua idade?**

- (A) Menos de 17 anos.  
(B) 17 anos.  
(C) 18 anos.  
(D) Entre 19 e 25 anos..  
(E) Entre 26 e 33 anos.

**3. Como você se considera:**

- (A) Branco(a).  
(B) Pardo(a).  
(C) Preto(a).  
(D) Amarelo(a).  
(E) Indígena.

**4. Qual a sua religião?**

- (A) Católica.  
(B) Protestante ou Evangélica.  
(C) Espírita.  
(D) Umbanda ou Candomblé.  
(E) Outra.  
(F) Sem religião.

**5. Qual seu estado civil?**

- (A) Solteiro(a).  
(B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).  
(C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).  
(D) Viúvo(a).

**6. Sua casa está localizada em? (Marque apenas uma resposta)**

- (A) Zona rural.  
(B) Zona urbana  
(C) Comunidade indígena.  
(D) Comunidade quilombola.

**7. Onde e como você mora atualmente?**

- (A) Em casa ou apartamento, com minha família.  
(B) Em casa ou apartamento, sozinho(a).  
(C) Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).  
(D) Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.  
(E) Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

**8. Quem mora com você?**

(Marque uma resposta para cada item.)	Sim	Não
a). Moro sozinho(a)	(A)	(B)
b) Pai e/ou mãe	(A)	(B)
c) Esposo(a) / companheiro(a)	(A)	(B)
d) Filhos(as)	(A)	(B)
e) Irmãos(ãs)	(A)	(B)
f) Outros parentes, amigos(as) ou colegas	(A)	(B)
g) Outra situação	(A)	(B)

**9 Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).**

- (A) Duas pessoas.
- (B) Três.
- (C) Quatro.
- (D) Cinco.
- (E) Mais de seis.
- (F) Moro sozinho(a).

**10. Quantos(as) filhos(as) você tem?**

- (A) Um(a).
- (B) Dois(duas).
- (C) Três.
- (D) Quatro ou mais.
- (E) Não tenho filhos(as).

**11. Até quando seu pai estudou?**

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

**12. Até quando sua mãe estudou?**

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- (D) Ensino médio incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

**13. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- (A) Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca.

- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Funcionário público do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior.
- (G) Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc).
- (I) Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.),
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Não trabalha.
- (L) Não sei.

**14. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida?**

- (A) Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca.
- (B) Na indústria.
- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionária do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalhadora fora de casa em atividades informais (feirante, ambulante, guardadora de carros, catadora de lixo etc.).
- (H) Trabalha em sua casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato etc).
- (I) Como trabalhadora doméstica em casa de outras pessoas (cozinheira, arrumadeira, governanta, babá, lavadeira, faxineira, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não trabalha.
- (M) Não sei.

**15. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)**

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00 inclusive).
- (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 1.760,00 inclusive).
- (C) De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.760,00 até R\$ 2.640,00 inclusive).
- (D) De 3 a 5 salários mínimos (de R\$ 2.640,00 até R\$ 4.400,00 inclusive).
- (E) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.400,00 até R\$ 8.800,00 inclusive).
- (F) De 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 8.800,00 até R\$ 17.600,00 inclusive).
- (G) Mais de 20 salários mínimos (mais de R\$ 17.600,00).
- (H) Nenhuma renda.

**ANEXO B: Roteiro da entrevista com os alunos do Ensino Médio que participaram da pesquisa.**

1. O que pensa sobre o tema identidade negra?
- 2.. E sobre a história da África e dos afrodescendentes?
3. Qual sua opinião sobre o projeto batuque?

**ANEXO C: Roteiro da entrevista com os professores de História, Biologia e Geografia.**

1. O que motivou você a propor o Projeto Batuque?
2. Que critério considerou ao escolher a faixa etária para trabalhar com o projeto?
3. Quais as maiores dificuldades que você apontaria ao longo desses doze anos de projeto?
4. Entre a primeira versão e a versão atual o que você aponta como principal alteração?
5. Existem objetivos para cada uma das ações desenvolvidas no projeto?
6. Você está satisfeita com os resultados do projeto?
7. Você percebe necessidade de fazer alterações no projeto? Quais seriam?
8. Como você acha que deve ser encaminhada a história da África e dos afrodescendentes?
9. O que você acha do currículo atual em relação a história da África e dos Afrodescendentes?