

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS, HISTÓRIA, CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DA LEGALIDADE À REALIDADE¹

Elvira Maria Isabel Jaroskevicz²

RESUMO

A Lei nº. 10639/03 alterou a Lei nº. 9394/96, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, ampliaram as discussões, incluindo a educação das relações étnico-raciais. O que se pretende é analisar como se deu a educação da população negra e afro-descendente ao longo do tempo e como se estabelecem hoje nas escolas as relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. A partir daí, verificar qual a proposta da SEED (Secretaria de Estado da Educação) Paraná para o tratamento da temática étnico-racial e de que forma os educadores tem internalizado essas propostas. Finalizando, aponta-se para os caminhos possíveis para a implementação da lei nas escolas da rede pública estadual.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. História e cultura africana

¹ Artigo orientado pela Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Neves, da Universidade Estadual de Maringá. fatimauem@hotmail.com

² Pedagoga do Colégio Estadual Enira Moraes Ribeiro – EFMP, Paranavaí – PR, Professora PDE, Turma 2007. prof_elvira@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A luta pela igualdade de direitos para a população afro-descendente no Brasil não terminou com o fim do regime escravocrata. É aí que ela começa, pois a Lei Áurea e as outras que a precederam não deram conta de assegurar direitos à população liberta e a seus descendentes. Como afirma CUNHA

Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente (CUNHA JUNIOR, 2008: p. 7).

Continuaram na marginalidade, sem direito à terra, trabalho digno, educação, saúde ou habitação, constituindo a parcela mais empobrecida da população brasileira até hoje . Como revelam as pesquisas recentes realizadas pelo IBGE:

As desigualdades raciais manifestas em todos os indicadores aqui analisados expressam a recorrente exclusão social à qual homens e mulheres, identificados como pretos ou pardos, são submetidos ao longo do percurso de suas vidas. Sistemáticamente desfavorecidos quanto às condições de moradia, assistência médico-sanitária, escolaridade, emprego e renda, para mencionar os mais importantes fatores de exclusão, este segmento populacional de ascendência africana e indígena também apresenta maiores níveis de mortalidade infantil, menores valores de esperança de vida ao nascer, maiores índices de mortalidade de jovens e maiores proporções de mortalidade de gestantes. (Síntese de Indicadores Sociais do PNAD/IBGE 2007: p. 182).

Ao longo do tempo o Movimento Negro, pós-abolição encampou inúmeras lutas para a formulação de atitudes em defesa da população negra, conforme descreve CUNHA JUNIOR:

Um foco de origem dos movimentos sociais negros é resultante das ações sociais de luta pela abolição do escravismo criminoso e da insatisfação dos resultados práticos da abolição. [...] Outra origem que deve ser considerada ao aparecimento destes movimentos sociais no meio negro foi o conjunto de políticas imigratórias européias que se configuravam como políticas

racistas contrárias aos interesses e à estabilidade social, econômica e política das populações negras. Além destas organizações de protesto e formulação direta de luta política devemos considerar a existência de instituições culturais e religiosas que defendem, de certa maneira, a consolidação de uma expressão cultural negra. (CUNHA JUNIOR, 2008: p. 3)

Muitas vitórias foram conquistadas, sendo uma delas a aprovação da Lei 10639/03, que altera a Lei nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica. A Lei 10639/03 introduziu na LDBEN a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana afro-brasileira. Em março de 2008, entrou em vigor a Lei 11.465/08, que novamente alterou o Art. 26-A da LDBEN, acrescentando a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Contudo há que se ressaltar que a Lei 10639/03 continua em vigor, mesmo com o advento a Lei 11.645/08, e desse modo, como este trabalho se refere apenas à história e cultura africana e afro-brasileira, será usada como referência a Lei 10639/03, sem desconsiderar as modificações produzidas pela nova legislação.

A lei foi um passo importante e teve na seqüência a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pelo Conselho Nacional de Educação, traduzindo os princípios da lei de forma a colaborar para a sua implementação nas escolas. No entanto, sabe-se do desconhecimento dos professores em relação aos conteúdos exigidos pela lei.

“Todos são iguais perante a lei” é o que garante o Art. 5º da Constituição Federal, prevendo não haver desiguais, mas diferentes. A escola é uma das instituições que deve contribuir para o cumprimento da norma constitucional e para a mudança do quadro vigente, sendo de sua competência respeitar matrizes culturais e construir identidades. Para tanto, faz-se necessário repensar conceitos e verdades arraigados nos educadores.

Para isto, o parecer do Conselho Nacional de Educação, nas questões introdutórias, esclarece que

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata ele de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-

racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (CNE/Parecer 03/04).

Em 2007, como proposta de trabalho para o Programa de desenvolvimento Educacional (PDE), surgiu a possibilidade de aprofundar os estudos na temática e acompanhar as políticas da SEED para a implementação da lei nas escolas da rede pública estadual.

A militância na luta pela igualdade racial, há mais de uma década, além da vivência na escola pública, possibilitaram a sensibilização para a temática e a reflexão a partir dos vários autores que têm se dedicado ao estudo da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira.

A pretensão neste texto é fazer uma breve revisão de literatura enfocando a educação do negro e as relações étnico-raciais na escola, analisar as propostas da SEED (Secretaria de Estado da Educação) para a implementação da lei e o registro sobre a visão dos educadores nas escolas públicas estaduais, a partir dos relatos de professores e pedagogos participantes do curso oferecido no Grupo de Trabalho em Rede (GTR) e na intervenção ocorrida na escola, como atividades previstas no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, RACISMO E ANTI-RACISMO.

A educação do negro: breve retrospectiva

Torna-se difícil resgatar a educação da população negra ao longo do tempo, pois a História da Educação não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. Mariléia dos Santos Cruz, refletindo sobre o assunto, aponta que

têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais, dos mecanismos criados para a escolarização oficial; da educação dos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências nas primeiras escolas oficiais que

aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados no relato da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento. (CRUZ, 2005: p. 22-23).

A influência da Nova História Cultural no campo da História da Educação permitiu incorporar categorias teorizadas em outros campos, passando a ser “consideradas imprescindíveis para entender o passado dos fenômenos educativos, como as de gênero, de etnia e de geração, ao lado da classe social, já consagrada pelos estudos marxistas.” (LOPES e GALVÃO, 2001: p. 41).

Por muito tempo, não se perguntou, por exemplo, sobre a educação dos negros, dos indígenas ou sobre as especificidades da educação feminina nos diferentes momentos do passado. Hoje, essas questões são fundamentais para o entendimento do que foi, do que é a educação brasileira. Mesmo assim muitos ainda teimam em não querer enxergar que são profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu... Enxergar o “outro” continua exigindo um grande esforço principalmente para os que não ocuparam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história (LOPES e GALVÃO, 2001: p. 41).

Alguns estudiosos, na maioria afro-brasileiros, têm se dedicado à pesquisa de fontes que possam elucidar a história que insiste em não ser contada.

Mário Maestri aponta que, ao chegarem, os escravizados iniciavam sua instrução para o trabalho agrícola ou outro a que fosse servir, não havendo preocupação nem em ensinar-lhes a língua, sendo obrigados a aprender por imitação. Na cidade havia um ambiente mais propício para uma educação formal e informal, pois era lucrativo ter um escravo que soubesse algum ofício, para alugá-lo. Isso fez com que muitos aprendessem a ler, escrever e contar. (MAESTRI, 2004: p.195).

A Constituição de 1824 coibia o ingresso da população escrava nas escolas (art. 6º, item I) a qual se restringia a brasileiros e os escravos eram na maioria africanos de nascimento. A Reforma Couto Ferraz (decreto nº. 1.331 de 17 de fevereiro de 1854) instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças de 7 anos. Cabe, no entanto, ressaltar dois pontos relevantes na lei: não seriam admitidas crianças com doenças contagiosas e nem escravas. Além disso, não havia previsão para a educação de adultos. (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 68).

Os Anais dos Congressos Agrícolas são fontes imprescindível para elucidar o momento de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, mostrando as divergências

entre os que defendiam a educação dos nacionais (ex-escravos e descendentes) e os que defendiam a entrada de imigrantes chineses ou europeus para suprir a escassez de braços oriunda das transformações em processo. Os que defendiam o aproveitamento da mão-de-obra nacional preocupavam-se com a criação de escolas para treinamento, uma vez que libertos os escravos o seu encaminhamento para o trabalho livre precisaria se dar pela persuasão (SCHELBAUER, 1998: p.38).

De acordo com a autora, “apesar dessa crença, a escola voltada para o treinamento de mão-de-obra assalariada não se efetivou, e, surpreendentemente, essas discussões desaparecem, de maneira simultânea à abolição definitiva” (SCHELBAUER, 1998: p.52).

É notório que, resolvida a questão da mão-de-obra pela entrada de imigrantes europeus, a educação da população negra foi esquecida. Muitas tentativas de regulamentação do ensino público foram feitas após a abolição, em 1888, no entanto, pelo teor de tais reformas

deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma “aparente” democratização; porém, na realidade, negaram as condições objetivas e materiais que facilitassem aos negros recém-egressos do cativeiro e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico. (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 71).

Somente ao final do século XIX, com o advento do ensino popular e o ensino profissionalizante é que a população negra tem oportunidades concretas de escolarização. A educação popular se estabeleceu em grupos escolares urbanos e escolas isoladas nos bairros operários e fazendas. O ensino profissionalizante vem pela criação das primeiras escolas, por decreto de Nilo Peçanha, objetivando a formação de um mercado interno de mão-de-obra. (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 72).

Apesar das circunstâncias sociais que mantinham o negro fora da escola, o ensino profissionalizante propiciou a escolarização profissional e superior de uma pequena parcela da população negra. Esta população negra intelectualizada propiciou o surgimento dos movimentos negros, sendo a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931, o maior e mais amplo movimento negro, tendo inclusive implantado uma escola em sua sede no centro de São Paulo (IDEM: p. 73).

Além da Frente Negra, outra experiência importante, a partir dos próprios negros, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) criado no Rio de Janeiro em outubro de 1944, proposto por Abdias do Nascimento. A educação no TEN não se limitou à escolarização,

sendo incorporada a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção no mercado de trabalho; na dimensão da educação política. O sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros. (ROMÃO, 2005: p. 119)

Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4024/61) onde está posto no Título I – Dos Fins da Educação – Art. 1º - alínea g, a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça. Na verdade ficou mais como discurso, não havendo ênfase na escola para todos. (DIAS, 2005, p. 52). A Lei 5692/71 que reformou a LDBEN de 1961 manteve no texto a condenação ao preconceito de raça.

Quanto à Lei 5692/96, o processo foi diferente, já que ocorreu após a promulgação da Constituição de 1988, no momento de pós-abertura política, com ampla movimentação da sociedade civil. Em seu Art. 26, §4º, lê-se que o Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e européia. (IDEM: 2005, p. 57).

A Lei 10639/03 alterou a Lei 5.692/96 em seus artigos 26 e 79, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e estabelecendo a inclusão no calendário escolar de 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. Na sequência, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Em 2008, a Lei 11.465/08 dá nova redação ao Art. 26-A da LDBEN, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena.

Este breve relato objetiva mostrar a lentidão com que se caminha na conquista do direito à educação para a população negra no Brasil. 120 anos se passaram desde a abolição dos escravos e “seus descendentes ainda reivindicam medidas compensatórias na área educacional, capazes de eliminar os efeitos persistentes das barreiras impostas no passado e equiparar as oportunidades de desenvolvimento que deveriam ser oferecidas a todos” (SILVA e ARAÚJO, 2005: p. 75)

Apontamentos sobre as relações étnico-raciais na escola pública e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

Depois de muitas interdições, a massificação da escola pública permitiu a presença da população afro-brasileira. Porém, os dados sobre a escolaridade das crianças de ascendência africana sugerem que a sua vida escolar é mais difícil e acidentada que a das brancas.

Dados da Síntese de Índices Sociais de 2007, baseada em dados coletados pelo IBGE/PNAD coletados em 2006 revela que as desigualdades sociais se agravaram entre brancos e negros na última década. Diz o documento que em relação à educação

as taxas de analfabetismo, de analfabetismo funcional e de frequência escolar continuam apresentando diferenças significativas entre os níveis apresentados pela população branca, sempre favorecida, e os da população preta e parda. Em números absolutos, em 2006, entre cerca de 15 milhões de analfabetos brasileiros se encontram mais de 10 milhões de pretos e pardos, mostrando a gravidade deste problema para este segmento da população. As taxas de analfabetismo para a população de 15 anos ou mais de idade foram de 6,5% para brancos e de mais que o dobro, 14%, para pretos e pardos.

A taxa de analfabetismo funcional também é muito menor para brancos. O indicador de média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade mostra uma vantagem de 2 anos para brancos, com 8,1 anos de estudos, em relação a pretos e pardos, com 6,2 anos, diferença que vem se mantendo constante ao longo dos anos segundo as informações disponíveis. Outro indicador, o da distribuição por cor ou raça da população que frequenta escola com idades entre 18 e 24 anos mostra também significativas diferenças entre os grupos analisados. Enquanto o percentual de brancos que aparecem como estudantes de nível superior ou terceiro grau é de 56%, o de pretos e pardos apenas alcança 22%, mostrando a enorme diferença de acesso e permanência dos grupos raciais neste nível de estudo. (IBGE/PNAD – Síntese de Dados Sociais 2007: p. 182, 183).

Para Elizabeth Fernandes de Souza, compreender como se dão as relações no interior da escola é fundamental à pesquisa, pois a escola é o *lócus* de relações sociais que estruturam e marcam o processo de socialização. Moldam-se comportamentos e estruturam-se formas de agir a partir do que é aprendido e internalizado desde a mais tenra infância (SOUZA, 2001: p. 61).

Diante de tais preocupações, pesquisadores têm se voltado à tarefa de desvendar como se dão as relações raciais no interior das escolas. Consuelo Dores Silva analisou como se processam as relações sociais entre alunos de etnias diferentes e como esta relação interfere na constituição da identidade e na auto-representação dos alunos negros no interior de uma escola pública de um bairro periférico de Belo Horizonte (SILVA, 1995: p.20).

As falas coletadas tornam visíveis tais relações. As crianças e adolescentes negros queixaram-se dos constantes nomes com que eram apelidados, em suas interações com os colegas.

“Quando alguma pessoa coloca apelido em mim, eu me sinto humilhada e triste. Vou dar alguns apelidos: nega, urubu, filha do Mussum. Quem me chama dessas coisas é o T. (Sujeito D. M.)

“F. me chama de negra, diz que o meu nome é nome de escrava. Quando ele passa perto da minha casa, grita meu nome e me ofende com palavras.” (S.M.)

A redação proposta pela pesquisadora mostra o desconforto por não serem tratados pelo nome.

“Gostaria de ser alto e bonito, forte e não queria ter defeito, porque os meninos fica mexendo comigo.”

“Eles fica me chamando de beijudo e eu queria ter o lábio certo.”

(Redação do sujeito R. S.)

A autora, analisando os dados, expõe:

Através desta investigação, observamos que este ideal de brancura induz o sujeito negro, aqui representado pelos alunos não-brancos, à rejeição de sua cor e de suas características físicas raciais, como pudemos captar durante as entrevistas e na análise de redações (IDEM: p. 108).

Eliane Cavalleiro, por sua vez, pesquisou, no ano de 1998, a realidade escolar de uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. A pesquisadora trabalhou em duas etapas. Primeiramente observou, em três salas de aula, alguns procedimentos de crianças e adultos diante da diversidade racial, valores atribuídos pelos professores de educação infantil aos seus alunos e os valores atribuídos pelas crianças a seus pares; atitudes e práticas evidenciadoras da presença de discriminação e preconceito na pré-escola. Em uma segunda etapa foram entrevistados profissionais da escola, alunos e familiares, a fim de levantar os efeitos das relações sociais na vida dos entrevistados e na sociedade brasileira.

A reflexão sobre os dados coletados levou a pesquisadora a concluir que o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/européia, fazendo com que as crianças negras recusem as características raciais do grupo negro.

“É, eu disse para ela (a professora) que eu não queria ser preta, eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita.” (CAVALLEIRO, 2001: p.146).

Evidenciou-se também o sofrimento da criança negra, exposta diariamente à violência, de forma explícita ou simbólica, influenciando negativamente na construção de sua identidade.

É fácil concluir, a partir dos relatos, que

a contribuição da escola tem sido, não de estimular o desenvolvimento de processos identitários que façam da sociedade brasileira uma sociedade mais igualitária; ao contrário, a escola reproduz e mantém a estrutura e o modelo de relações sociais vigentes, calcados na percepção da diferença como sinônimo de inferioridade (FOGAÇA, 2006: p.44).

As pesquisas revelam o que o currículo não mostra: as relações raciais na escola não são harmoniosas e necessitam ser modificadas, sob pena de continuarem produzindo e reproduzindo desigualdades, a partir da inferiorização dos grupos não brancos.

Por outro lado, a história e cultura africana e afro-brasileira ainda está pouco presente nos currículos escolares. Segundo Circe Bittencourt (2005), a concepção de História ensinada é a de que indígenas e negros não possuem história, apenas influenciaram ou contribuíram para a vida cultural brasileira, principalmente por meio de hábitos alimentares, música, eventos esportivos.

Não se conta sobre os movimentos de resistência e de luta contra a escravidão ocorridas no Brasil, como as revoltas dos Malês, da Balaiada, da Chibata, dos Búzios, nem sobre a formação dos quilombos (SANTOS, 1997: p.78).

No entanto, muitos historiadores fazem a crítica de que a História do Brasil seja ensinada na perspectiva de um passado único e homogêneo, ignorando os diferentes setores sociais e étnicos da sociedade brasileira, atribuindo tal construção ao mito da democracia racial criado para fundamentar a homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais. (BITTENCOURT, 2005: p 198-199).

O principal problema encontrado no processo de ensino de História Africana é relativo aos preconceitos que se têm sobre a África. Para Henrique Cunha Júnior, “a imagem do africano na nossa sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, dos homens nus e dos escravos” (CUNHA JR, 1997: p. 58).

Portanto, faz-se urgente aprofundar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira para compreendê-las no contexto da história geral da humanidade.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PARANÁ E A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS REFERENTES ÀS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

No Paraná, algumas ações e políticas têm sido implementadas pela SEED, desde a aprovação da Lei 10639/03, a partir das discussões das entidades do Movimento Negro e da APP-Sindicato. Constituiu-se uma comissão para discussão e encaminhamentos referentes à temática das relações étnico-raciais na escola e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Resultou daí a elaboração de dois cadernos temáticos visando a divulgação da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 003/2004, de 10 de março de 2004), das Normas Complementares elaboradas pelo Conselho Estadual de Educação, bem como divulgar experiências desenvolvidas sobre a temática nas escolas públicas estaduais.

Ao prefaciar o caderno temático “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, a então Superintendente de Educação, Dr^a. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, explicita o pensamento da SEED:

Tais conteúdos não se constituem como temas transversais, pois não são assuntos a serem esporadicamente trabalhados na forma de projetos ou apenas durante dias específicos como o Dia da Consciência Negra, são, sim, conforme indicam nossas Diretrizes, conteúdos que devem ser trabalhados em todas as disciplinas da matriz curricular e assim devem estar contemplados no Projeto Político-Pedagógico de cada instituição de ensino (ARCO-VERDE, 2006: p.7).

Em documento elaborado pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE/SEED) para a Semana Pedagógica Descentralizada nas escolas em julho de 2008, evidencia-se a forma de implementação dos conteúdos referentes às questões étnico-raciais, dentro de uma visão de currículo, conhecimento e conteúdo.

Em síntese, o currículo é a expressão das concepções (de homem, de mundo, de ensino e aprendizagem, de método e de educação), das aspirações sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. É, como consequência disto, a seleção intencional de conteúdos, saberes e conhecimentos, os quais devem ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação consciente em uma

sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória (Orientações para a Organização da Semana Pedagógica, 2008: p. 6).

Este mesmo texto revela claramente a discordância em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem a temática das relações étnico-raciais como um tema transversal, tratado como pluralidade cultural.

Sem dúvida, com estas atribuições a escola serviria de cortina de fumaça para camuflar as reais condições estruturais sob as quais a sociedade e cada sujeito em si está condicionado. Portanto, agrava-se o fato de pensar que, pedagogicamente, a pedagogia de projetos é tomada como possibilidade de ensino, encobrindo a sistemática pontual que encerra em si mesma.

[...]

O modelo de organização curricular proposto pelos PCN, com base na pedagogia do aprender a aprender, descentrou os conteúdos historicamente constituídos nas disciplinas escolares, por meio dos quais a escola trabalha com o conhecimento para dar destaque a outros conteúdos, chamados por Sacristan (2000) de ‘nebulosos e pouco claros’. (Idem, 2008: p. 8)

O texto expressa o entendimento de que, ao lado de outros assuntos como Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, violência e drogadição, a história e cultura africana e afro-brasileira se insere entre os Desafios Educacionais Contemporâneos, os quais têm uma historicidade ligada ao papel e à cobrança da sociedade civil organizada, em especial dos movimentos sociais (p. 12).

É na categoria totalidade – condição de compreensão do conhecimento nas suas determinações que as questões sociais, ambientais, econômicas, políticas e culturais podem e devem ser tratadas. Nesta perspectiva, os “desafios educacionais” no currículo devem pressupor ser parte desta totalidade. Portanto eles não podem se impor à disciplina numa relação artificial e arbitrária, devem ser “chamados” pelo conteúdo da disciplina em seu contexto e não o contrário, transversalizando-o ou secundarizando-o (p.12).

Se há o entendimento de que os citados desafios devem ser tratados de forma curricular, é nas Diretrizes Curriculares que devem se inserir. Portanto, cabe analisar como as relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, objeto deste estudo, nelas são incorporados.

As diretrizes curriculares de História se organizam em três conteúdos estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. São eles: relações de trabalho, relações de poder e relações culturais.

Por meio destes conteúdos estruturantes o professor deve discorrer acerca dos problemas contemporâneos que representam demandas sociais concretas, alguns deles, inclusive, foram estabelecidos em lei, tais como a inclusão das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e da História do Paraná (p. 33).

Esta forma de organização dos conteúdos permite a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira naturalmente.

Nas diretrizes curriculares de Geografia a abordagem também é feita a partir de conteúdos estruturantes, que se desdobram em conteúdos específicos, assim como as diretrizes curriculares das outras disciplinas. Constituem-se conteúdos estruturantes: as diversas dimensões do espaço geográfico: dimensão política, dimensão sócio-ambiental e a dimensão cultural, na perspectiva da Geografia Crítica. Tal abordagem permite, se houver interesse por parte do professor, incluir de forma mais sistemática a questão das relações étnico-raciais.

Especificamente, no tratamento da metodologia, há referência à Lei 10639/03.

O professor de Geografia deve estar atento à Lei nº 10639/03, tornando obrigatório abordar conteúdos que envolvam a temática da história e cultura afro-brasileira e africana que podem ser vistas nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio e relaciona-las aos conteúdos estruturantes de forma contextualizada. O trabalho pedagógico com esta temática pode ser feita, por exemplo, por meio de mapas, maquetes, textos, imagens, fotos que tragam conhecimentos específicos tais como: a composição da população brasileira e miscigenação dos povos; a distribuição espacial da população afrodescendente no Brasil e no mundo; as contribuições do negro na construção cultural da nação brasileira; as migrações do povo africano no tempo e no espaço; o trabalho e renda dos afrodescendentes.; a configuração espacial do continente africano (Diretrizes de Geografia, p. 48).

Em Matemática, no trato das tendências metodológicas é colocada como possibilidade a etnomatemática, a qual leva em consideração que não existe um único, mas vários e distintos conhecimentos e nenhum é menos importante que o outro. As manifestações

matemáticas são percebidas por meio de diferentes teorias e práticas, das mais diversas áreas que emergem dos ambientes culturais. (Diretrizes de Matemática, p.26)

A Educação Física traz como objeto de estudo a cultura corporal Quando trata sobre cultura corporal e diversidade as diretrizes rezam que

Aulas de Educação Física podem revelar-se excelente oportunidade de relacionamento, convívio e respeito entre as diferenças de desenvolvimento, de idéias e de valorização humana, para que seja levado em conta o outro (Diretrizes de Educação Física, p. 29).

É usada nota de rodapé para lembrar sobre a obrigatoriedade legal em se trabalhar conteúdos referentes às relações étnico-raciais.

Ao tratar sobre lutas, aparece capoeira como uma das possibilidades a serem trabalhadas, ao lado do karatê, judô e outras lutas marciais orientais. Quando se refere às danças, o texto menciona a dança afro-brasileira como sendo uma dança que retrata bem a questão cultural (p. 42)

Nas diretrizes de Arte, a forma como se estruturam os conteúdos – elementos formais, composição, movimentos e períodos - permite que se introduza a temática de cultura africana e afro-brasileira nas artes visuais, dança e música.

Ao conceber como conteúdos estruturantes, mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, filosofia política, filosofia da ciência e estética, o texto das diretrizes de Filosofia justifica a dificuldade que seria trabalhar uma divisão geográfica devido à carência de bibliografia sobre filosofia oriental e africana.

Na disciplina de Sociologia, ao tratar do conteúdo Direitos, cidadania e movimentos sociais, as diretrizes propõem que “numa perspectiva crítica que contemple diferentes linhas interpretativas, a análise sociológica da categoria trabalho, na contemporaneidade, deve problematizar o lugar da mulher, do negro e do índio, ou seja, das denominadas minorias” (Diretrizes de Filosofia, p. 51).

As diretrizes de Língua Estrangeira Moderna abrem alguma possibilidade de trabalhar a temática racial ao colocar dentre os princípios que norteiam os fundamentos teórico-metodológicos o direito à diversidade (cultural, identitária, lingüística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural (Diretrizes de Língua Estrangeira Moderna, p. 18).

As diretrizes de Ciências, Química, Física, Biologia, Língua Portuguesa e Ensino Religioso não trazem nenhuma referência à temática da Cultura africana e afro-brasileira.

Diante do que evidenciam as diretrizes, pode-se aferir que ainda não concretizam plenamente a proposta da SEED.

AS VIVÊNCIAS NA ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ

Se nos documentos das diretrizes oficiais ainda não se concretizaram as políticas da SEED voltadas para as relações étnico-raciais e ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, na prática escolar têm se realizado pelo empenho de alguns abnegados, na maioria engajados nas lutas de entidades do Movimento Negro. Os contatos com professores e pedagogos a partir do Grupo de Trabalho em Rede (GTR) e da implementação da proposta do PDE na escola, revelam o que pensam e fazem os professores ao tratarem da questão.

A implementação no Colégio Enira Moraes Ribeiro de Paranavaí deu-se a partir de um curso de 40 horas, com participação de professores de diferentes disciplinas. No curso foi trabalhado o material didático “Educação das relações étnico-raciais na escola: desafios para a implementação da Lei nº 10639/03” produzido para o PDE. Também foram estudadas as diretrizes nacionais do Conselho Nacional de Educação e as normas complementares do Conselho Estadual de Educação, os cadernos temáticos produzidos pela SEED, além de textos de diversos autores, versando sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Ao término do curso aferiu-se em que o mesmo contribuiu para a sensibilização e formação de cada um dos participantes.

O registro da fala dos professores contribui para o entendimento da realidade escolar:

“Em capacitações realizadas na escola estudei sobre as relações étnico-raciais muito pouco. Este curso contribuiu para adquirir conhecimento e desconstruir alguns mitos que são tão fortes que surgem dificuldades para articular nossas informações” (V.B.)

“O curso foi de grande importância, pois eu não tinha conhecimento de alguns assuntos abordados nos encontros. Gostei de conhecer um pouco mais sobre as relações étnico-raciais e cultura africana.” (E. V.)

“Eu não tinha a mínima noção da cultura africana, da sua importância para a construção do povo brasileiro. Comecei a entender a História Africana e por que é tão importante que ela seja ensinada nas escolas, universidades e movimentos sociais. (R. L.)

Quando Henrique Cunha diz “A África é do outro lado da rua e nos falta coragem para atravessá-la” está dizendo a mais pura verdade. E também que a nossa pobreza foi consequência de uma dominação escravista e racista que nos empobreceu sistematicamente nos dois lados do Atlântico – me abre a cabeça para entender um pouco mais sobre as relações étnico-raciais”. (S. C.)

“Achei que a contribuição que o curso trouxe no meu caso, foi poder analisar mais intimamente a questão racial, não somente com relação aos outros, mas também a mim mesmo. Isto poderá me ajudar certamente na minha relação com todos: professores e alunos, nas relações do dia-a-dia, me tornando mais consciente.” (R. L)

“O curso foi muito importante para a minha formação docente. Pois a cada dia vivemos diferentes situações em sala de aula e com o curso me sinto um pouco mais preparada para resolver situações de preconceito.” (V. B.)

“O curso teve contribuições teóricas e fortalecimento de idéias e parâmetros para a prática educativa. Como educadora posso refletir sobre as desigualdades sociais e contribuir para desenvolver uma nova cultura, novas relações.” (V. B.)

“É preciso conhecer a verdadeira história da África para se desconstruir mitos e reconstruir a verdadeira história, pois todo esse aprendizado foi baseado em uma história parcial, distorcida e promotora do racismo. E cabe a nós, professores, dar início para que as gerações futuras percebam o grande erro cometido.” (L. S. e M. A. Z.)

A partir dos estudos, os professores pensaram algumas atividades e conteúdos a serem trabalhados.

No geral: organizar palestras e atividades culturais contemplando as relações étnico-raciais para pais e alunos; capacitação de professores.

Arte: confecção de máscaras africanas; a influência dos negros na arte brasileira; as danças africanas tradicionais e as danças contemporâneas de influência negra; negros de destaque no esporte, dança, música, canto, teatro, cinema, televisão; símbolos gráficos – Adinkra

Matemática: ensinar jogos do tipo Mankala; realizar campeonatos;

Química: incluir a África ao tratar sobre a história da química; produção de melanina.

Os depoimentos revelam a insegurança dos educadores frente ao desafio colocado e o desejo de conhecer mais sobre a temática.

Os pedagogos e professores que participaram do Grupo de Trabalho em Rede também demonstraram haver tentativas em realizar atividades que contemplem as relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, porém de forma esporádica, sem muita sistematização. Nem todos conheciam as diretrizes curriculares nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação nem os cadernos temáticos produzidos pela SEED. Ao analisarem o Projeto Político Pedagógico de suas escolas perceberam que as relações étnico-raciais não aparecem como um problema a ser enfrentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade apresentada por meio dos estudos, reflexões e depoimentos mostra que a escola reproduz as discriminações e preconceitos da sociedade nas suas relações sociais. Por outro lado, existe um reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e o desejo de transformá-las por grande parte dos educadores, tanto daqueles que estão nas escolas quanto os que estão na SEED, responsáveis pela gestão de políticas educacionais.

Também fica evidente que a maioria dos educadores, por não ter usufruído de tal formação, não conhece questões relacionadas à África, nem a trajetória dos africanos e afro-descendentes no Brasil, o que impossibilita trabalhar história e cultura africana e afro-brasileira coerentemente, sem folclorismos.

Diante desta constatação, aponta-se para a necessidade de uma política de formação mais intensa, que chegue a todos os educadores da rede pública estadual. Além disso, faz-se necessário o acompanhamento sistemático dos Projetos Político-Pedagógicos e Propostas Curriculares das escolas. A instituição de algum concurso (premiação) para professores que apresentem trabalhos significativos com seus alunos poderia ser um incentivo a mais para a concretização de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo.

O presente trabalho se propôs a mostrar como é tratada a temática pela Lei nº 10639/03 pela SEED e como os professores e pedagogos têm interiorizado as propostas de implementação. Descortina-se, a partir desta reflexão, um campo profícuo de pesquisa para se desvendar como se dá a concretização das diretrizes curriculares nas práticas escolares da rede pública estadual do Paraná.

REFERÊNCIAS

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Prefácio. In Cadernos Temáticos - História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais. Curitiba: SEED-PR, 2006.
- BRASIL. CNE. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1988.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2007. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em http://200.130.7.5/spmu/docs/indic_sociais2007_mulher.pdf
- _____. Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.
- _____. Lei 11645 de 10 de março. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: SUMMUS, 2001.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). História do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org). Negros e currículo. Série Pensamento Negro em Educação nº. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

_____. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. In Revista Espaço Acadêmico, nº 89, outubro de 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org). História do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FOGAÇA, Azuete. Educação e identidade negra. Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.Campo Grande-MS, n. 22, p. 31-46, jul./dez. 2006.

LOPES, Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da Educação. Coleção [o que você precisa saber sobre...]. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I : séculos XVI – XVIII. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.

PARANÁ. CEE. Deliberação nº. 04 de 02 de agosto de 2006. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relator: Romeu Gomes de Miranda, Marília Pinheiro Machado de Souza, Lygia Lumina Pupatto, Domenico Costella e Maria Tarcisa Silva Bega. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2006.

PARANA. SEED. Diretrizes Curriculares de Artes para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesarte72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de Biologia para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesbiologia72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesciencias72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de Educação Física para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizeseducacaofisica72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizes_ens_rel_2008.pdf.

_____. Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesfilosofia72008.pdf.

_____. Diretrizes Curriculares de Física para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesfisica72008.pdf.

_____. Diretrizes Curriculares de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesgeografia72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizeshistoria72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizeslem72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizeslinguaportuguesa72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de Matemática para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesmatematica72008.pdf acesso em outubro/2008.

_____. Diretrizes Curriculares de Química para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizessociologia72008.pdf

_____. Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizessociologia72008.pdf

_____. CGE. Orientações para a organização da semana pedagógica 28, 29 e 30/07/2008. Texto 1: Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Curitiba: SEED-PR, 2005 (Cadernos Temáticos).

_____. Departamento de Ensino Fundamental. História e cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais. Curitiba: SEED-PR, 2006 (Cadernos Temáticos).

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (org.). A história da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Normando Batista dos. O educador e a luta contra o racismo. In: LIMA, Ivan Costa e ROMÃO, Jeruse (org.). As idéias racistas, os negros e a educação. Série O pensamento negro na educação, nº. 1. Florianópolis: Núcleo de estudos negros/NEN. Maio de 1997. Florianópolis.

SCHELBAUER, Analete Regina: Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

SILVA, Consuelo Dores. Negro, qual é o seu nome? Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Geraldo da e ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de acesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). A história da educação do negro e outras histórias. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Elizabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

