

A EDUCAÇÃO COMO FATOR DE EQUIDADE EM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO BRASIL.

EDUCATION AS EQUITY FACTOR IN ETHNIC-RACIAL AND GENDER ISSUES IN BRAZIL.

Jémerson Quirino de Almeida¹

Silvio Luiz Lofego²

Alexandre de Castro³

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas questões sobre a relação entre políticas públicas e a educação no enfrentamento de múltiplas formas de discriminação e preconceito, particularmente, nas temáticas de gênero e raça na sociedade brasileira. Respirando ares de relativa democracia no decênio 1980-1990 o Brasil e o mundo se permitiram processos de aberturas culminando na derrubada de alguns muros, contestação de injustiças, até mesmo correção de certas desigualdades. Para tanto, partindo de questões de natureza legal estabelecemos um diálogo com importantes referências teóricas sobre temáticas de gênero e raça, como: Francisco Bethencourt (2018); Nilma Gomes (2008); Fúlvia Rosemberg (2018); Nancy Fraser (2009), refletindo sobre ações afirmativas, políticas de combate à desigualdade e a opressão das minorias destacando lutas e mudanças ocorridas em longo prazo. Avalia-se que a reflexão aqui proposta tenha o poder de fazer com que possamos nos repensar diante da formação colonial eurocêntrica, e possamos cada vez mais assumir nossas características multiculturais. Distintamente da proposta de harmonia social, mestiçagem ou democracia racial, a perspectiva multicultural assumiria os conflitos e assimetrias de poder presentes no momento da formação cultural nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Ensino. Educação. Gênero. Raça.

¹ Graduado em História (2009) e Pedagogia (2018) pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Mestre em Educação (2013) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutor em Educação (2020) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente trabalha como professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Cassilândia e Paranaíba-MS), no Centro universitário de Jales (UNIJALES) e no Colégio Ferreira Prado (Poliedro), em Jales - SP.

² Graduação (1991) e Mestrado (1996) em História pela UNESP Câmpus de Assis-SP. Doutorado (2002) em História pela PUC/SP. Atua como Vice-reitora Acadêmico e Diretor de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Professor efetivo pela Secretaria de Educação de São Paulo, Coordenador de Área de Ciências Humanas no Programa de Ensino Integral de São Paulo.

³ Doutorando em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Câmpus de Marília-SP onde se graduou em Ciências Sociais- Licenciatura (2019) e Ciências Sociais- Bacharelado (1995). É Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2002), Mestre em Teoria do Direito e do Estado pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2005). Atualmente é professor do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.



<http://doi.org/10.36311/2447-780X.2020.v6.n1.04.p37>

ABSTRACT: This article aims to present some questions about the relationship between public policies and education in confronting multiple forms of discrimination and prejudice, particularly in terms of gender and race in Brazilian society. Breathing airs of relative democracy in the 1980-1990 decade, Brazil and the world allowed themselves openness processes, culminating in the collapse of some walls, contesting injustices, even correcting certain inequalities. Therefore, starting from legal issues, we established a dialogue with important theoretical references on gender and race themes, such as: Francisco Bethencourt (2018); Nilma Gomes (2008); Fúlvia Rosemberg (2018); Nancy Fraser (2009), reflecting on affirmative actions, policies to combat inequality and the oppression of minorities, highlighting struggles and changes that have occurred in the long term. It is estimated that the reflection proposed here has the power to make us rethink ourselves in the face of our Eurocentric colonial formation, and we can increasingly assume our multicultural characteristics. Unlike the proposal for social harmony, miscegenation or racial democracy, the multicultural perspective would assume the conflicts and asymmetries of power present at the time of national cultural formation.

KEYWORDS: Public policies. Teaching. Education. Gender. Race.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar tem sido marcado nos anos 1980 e 1990 por intensos debates sobre as transformações sociais e culturais, bem como seu papel nesse processo de transformação e promoção de cidadania. A Constituição Federal de 1988 demarcou novos cenários políticos e os movimentos sociais conquistaram e ocuparam novos espaços, reivindicando o reconhecimento e o respeito às diversidades.

Respirando ares de relativa democracia o Brasil e o mundo entrava num processo de aberturas que buscava culminar com a derrubada de muros de injustiça e desigualdades. Gênero e questões raciais, dentre outras não menos importantes, foram duas temáticas candentes no cenário brasileiro.

Cabe destacar que durante a década de 1990 foram criados aportes para avanços acentuados no combate ao racismo e discriminação étnico-racial. Foi uma década em que as ações de organismos internacionais fomentaram a luta por políticas de Estado como, por exemplo, a realização da Conferência Mundial Sobre Direitos Humanos de 1993, em Viena. Foi nesse contexto de fortalecimento dos ideais de construção de uma sociedade de respeito à diversidade e de justiça social que no Brasil foi implantada, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB.

Desse modo, expandindo o debate sobre o papel da educação em todas as suas esferas e abrindo novos espaços para o combate a intolerância racial e de gênero.

No final do século XX os movimentos de luta ganharam força, adentrando o século XXI com a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata, na África

do Sul, em 2001. Conforme a própria Lei 10.639/2003 salienta em seu texto, o evento foi de grande importância no encorajamento e fortalecimento das bases de enfrentamento de desrespeitos aos Direitos Humanos. Sua promulgação pode ser encarada para além da realização da igualdade perante a lei. A inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, Oficial e particular a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” representou inovação de caráter de equidade.

Embora muitos tratem igualdade perante a lei como sinônimo de equidade a diferença se dá na qualidade dos conceitos. No que respeita a igualdade acreditamos ser tal princípio legal direcionado a dois atores que atuam no âmbito público: ao legislador, bem como ao agente público. A igualdade dirigida ao “[...] legislador, [torna-o] impedido de criar normas arbitrárias ou que estabeleçam privilégios. [...] ao administrador público [a advertência] que não poderá cometer discriminações e privilégio.” (BASTOS, 1994, p. 161).

Nota-se que em matéria de educação a igualdade como princípio democrático esgotou seu papel, pois com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, em 20 de dezembro de 1996, traçaram finalidades ao “pleno desenvolvimento do educando”. Mas a questão posta nesse artigo é de outra ordem.

Do ponto de vista humanista e da formação para cidadania o conteúdo que será ministrado nas instituições de ensino contempla nossa trajetória enquanto Nação? Ou seja, podemos programar um ensino de natureza excludente relativa às questões do negro/raça e de gênero? Se a resposta for negativa isso implica que só a igualdade perante a lei não será suficiente em matéria de ensino. A qualidade do conteúdo necessariamente deve ser debatida.

E o debate como afirmou, não poderá prescindir da qualidade do que se ensina. O justo está em criar alternativas nas quais exclusões sejam corrigidas, “[...] mas não o justo segundo a lei, e sim um corretivo de justiça legal.” (ARISTÓTELES, 1996, p. 212). Com base em Aristóteles (1996) a discussão aqui está em criar no interior do próprio sistema legal, leia-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diferenças necessárias para que temáticas concernentes à raça e gênero sejam contempladas como matéria regular de ensino.

A razão é que toda lei é de ordem geral, mas não é possível fazer uma afirmação universal que seja correta em relação a certos casos particulares. Nestes casos, então, em que é necessário estabelecer regras gerais, mas não é possível fazê-lo completamente, a lei leva em consideração a maioria dos casos, embora não ignore a possibilidade de falha decorrente desta circunstância. (ARISTÓTELES, 1996, p. 212).

E aproveitando os ares democráticos expostos acima é que o Estado brasileiro, por intermédio de políticas públicas, criou mecanismos legais para inclusão de temáticas pertinentes e necessárias ao conhecimento de nossa formação

social, de forma equânime. “A justiça e a equidade são, portanto a mesma coisa, embora a equidade seja melhor” (ARISTÓTELES, 1996, p. 212). No caso do Brasil a equidade mostrou-se qualitativamente superior ao corrigir uma injustiça no plano educacional, embora a Lei de Diretrizes e Bases Nacional esteja imbuída de nobres princípios.

É o que assistimos nas últimas décadas no Brasil com a promoção e financiamento de políticas públicas em educação com a finalidade de promover ações afirmativas que tornaram obrigatórias o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos da educação pública e privada. A presença de secretarias especializadas como a de Políticas para as Mulheres e a de Promoção da Igualdade Racial. Formas de equidade que buscam realizar ações com a finalidade de oferecer por meio das políticas públicas possibilidades de combate, via ações afirmativas, como a política de cotas, ao preconceito e desigualdade de gênero e raça.

Nessa seara, a Lei 10.639/03 foi uma conquista que respondeu as demandas reivindicadas pelo Movimento Negro, e de outros movimentos sociais que lutam contra os racismos (GOMES, 2008).

Sobre a questão de gênero as medidas combateram, dentre outros pontos, a antiga postura do Estado brasileiro que reduzia a complexidade da desigualdade de gênero ao mensurar fatores meramente quantitativos sobre a escolarização feminina.

Nesta perspectiva, os índices de acesso e permanência de um quantitativo maior de mulheres do que de homens nos diferentes níveis da educação brasileira, eram utilizados para legitimar uma pretensa paridade entre os sexos (ROSEMBERG, 2001). Todavia, esta forma de perceber a questão impossibilita compreender a real condição feminina na sociedade capitalista falocêntrica.

Enquanto a condição social do negro no Brasil esteve ligada aos interesses econômicos e políticos hegemônicos que permearam o país nas diferentes temporalidades de nossa história, os mesmos interesses refletem a posição dominante da cultura hegemonicamente branca europeia que, desde a colonização modelou a estrutura social brasileira deslocando a figura feminina para o campo da subalternidade e inferioridade. Tudo conforme determinações resultantes de relações de produção escravagista.

Desde nosso período colonial e seu processo escravocrata apoiado em seguimentos sociais para além da coroa como latifundiários e a Igreja tudo se fez no sentido da colaboração da adoção de força de trabalho escravo e promoção da inferioridade da mulher. A abolição da escravatura se deu somente com a Lei Áurea em 1888, no entanto, não colocou fim a opressão social, racial e simbólica infringida aos negros recém-libertos e seus descendentes.

Já as mulheres demorariam mais de setenta anos em relação aos cativos para, em 1962, com o Estatuto da Mulher Casada, desfrutar de alguma autonomia numa sociedade marcadamente machista.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo discutir algumas questões sobre a relação entre políticas públicas e a educação na busca por enfrentamento das múltiplas formas de discriminação e preconceito por reconhecimento baseado na equidade de gênero e raça na sociedade brasileira.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GÊNERO

A educação das mulheres no Brasil historicamente está atrelada às condições estruturais que envolveram o país nas diferentes temporalidades. Tais circunstâncias refletem a cultura hegemonicamente machista, que desde a colonização modelou a estrutura social brasileira baseada em matriz de “[...] tradição cultural ibérica [que] transposta de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever.” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 127).

Durante o período colonial a educação feminina ficava delegada a vida religiosa nos conventos. A situação do ensino no tocante ao sexo feminino ganhou novos contornos com a vinda da família Real para o Brasil, em 1822. Data de 1827 a primeira Lei da educação, no período imperial, na qual “[...] estabeleceram que o ensino primário deveria ser de responsabilidade do Estado e extensivo às meninas, cujas classes seriam regidas por professoras.” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128) quando foram reservadas algumas vagas para mulheres no curso primário, embora a falta de profissionais femininas qualificadas fosse baixo e o desinteresse dos pais pela educação de suas filhas acabara por atingir poucas alunas. (BELTRÃO; ALVES, 2009).

Apesar das primeiras instituições dedicadas a educação das mulheres na primeira metade do século XIX, ainda era baixa a escolarização feminina o que coloca problemas e dificuldades de ascensão social e emancipação das mulheres em relação à dominação masculina à época. O Brasil era um país basicamente agrário até o final do século XIX, e assim, o lugar reservado a mulher esteve distante da vida pública.

Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. A tônica permanecia na agulha, não na caneta. (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 128).

Mesmo com inúmeras dificuldades, segregações e baixos salários, as mulheres gradualmente acessaram os bancos escolares e no início do século XX já predominavam ao lado dos meninos nas escolas públicas do país. A ideologia de “vocação feminina” para o magistério favoreceu a feminização dos quadros do magistério, no entanto, os padrões de escolarização ainda eram determinados por homens. As mulheres dominavam a educação em nível elementar, mas os homens permaneciam senhores do nível secundário. (STAMATTO, 2002).

Num quadro geral, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, estudados por Rosemberg (2001) demonstram que até a década de 1940 o número de mulheres analfabetas ainda era maior em relação aos homens. Contudo, salienta-se, que em ambos os sexos os estratos mais baixos da sociedade estavam fadados ao analfabetismo. No decorrer dos anos 1950, constata-se a superação do quantitativo da população feminina em relação à masculina, assim como, maior permanência e efetividade da alfabetização das mulheres. Mas “[...] foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior.” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 130).

Apesar dessa configuração, que marcadamente se perpetuou no decorrer das décadas seguintes no Brasil, sendo as mulheres hegemonicamente superiores aos homens em todos os níveis de ensino, e inclusive na pós-graduação, elas continuam enfrentando discriminação salarial e inúmeras violências simbólicas no mundo do trabalho.

Cabe aqui ressaltar que, embora duas décadas mais tarde, tardiamente reconhecida garantia de natureza constitucional no âmbito dos direitos sociais pelo legislador brasileiro, a saber, o direito à igualdade entre homens e mulheres, prescrita no Artigo 5º, inciso I, da Constituição Federal de 1988, ao traduzir o anseio do momento político de 1987 de que “[...] homens e mulheres são iguais em **direitos e obrigações**, nos termos desta Constituição [...] no que respeita à atividade econômica, a discrepância entre gêneros [...] especialmente em termos de salário recebido por homens e mulheres que ocupam a mesma função [...] o Brasil fica 98º” (CANÔNICO, 2006, p. A15, grifo nosso) numa pesquisa realizada entre cento e quinze países.

Esta constatação revela que a análise dos dados meramente quantitativa não condiz com a realidade concreta, na qual as mulheres lutam por reconhecimento e emancipação em relação à dominação imposta pela estrutura social falocêntrica. Nesse sentido, a proliferação de projetos de lei que se opõem ao que genericamente ficou conhecido como “ideologia de gênero” na educação, se apresenta como um ataque direto frente ao crescimento do movimento feminista, e conseqüentemente, da tomada de consciência feminina diante a opressão, segregação e violência física e simbólica posta pelo machismo.

Conforme salientam Guimarães e Silva (2018), enquanto parece se configurar como uma das principais tarefas da educação, certa hegemonia acerca das questões que buscam equidade de gênero com vistas a combater a desigualdade social, percebe-se iniciativas repressivas que almejam silenciar este debate. Estas iniciativas da ala política conservadora no Brasil destoam da postura internacional de combate à desigualdade de gênero, como as defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, que considera a equidade de gênero um direito fundamental e elemento essencial na construção da justiça social.

De acordo com Guimarães; Silva (2018), o Brasil se comprometeu a defender junto a Organização das Nações Unidas - ONU (2015) a igualdade de gênero, e a dar garantias de direitos às mulheres. No entanto, as lutas e conquistas das mulheres estão marcadas por avanços e retrocessos em nosso país. Nessa direção, as autoras afirmam que para “[...] enfrentar os desafios na luta contra a injustiça social, a injustiça curricular e a desigualdade de gênero têm que considerar o movimento que vem ocorrendo em que as lutas por reconhecimento têm suplantado a luta pela redistribuição”. (GUIMARÃES; SILVA, 2018, 171).

Esta constatação permite entender que o processo de deslocamento da política de redistribuição para a política de reconhecimento é de suma importância para as transformações históricas almejadas pelo movimento feminista. Contudo, sob a influência da conjuntura posta pelo neoliberalismo o movimento feminista vem sendo conduzido a resignificações. (FRASER, 2009). Para Fraser (2009) a ambivalência entre feminismo e neoliberalismo estava relacionada a capacidade do movimento feminista da segunda onda (1960-1980), aproximar suas demandas pela igualdade de gênero com as reivindicações ligadas a democracia participativa e a justiça social. Contudo, esse percurso vem se mostrando pernicioso na medida em que favorece o ideário liberal, repercutindo, por exemplo, no crescente número de mulheres no mercado de trabalho com jornadas de trabalho extenuantes e baixa remuneração.

Desta perspectiva, a luta pelo reconhecimento é elemento decisivo no enfrentamento de determinados valores institucionalizados que negam a participação paritária, segregando e promovendo a desigualdade social de gênero. Sendo assim, retomando o enunciado de nosso texto, destacamos que desde 2003 o Estado vem implantando políticas públicas de gênero. Embora a presença feminina se faça de forma efetiva na educação brasileira, as desigualdades persistem na predominância do caráter masculino e patriarcal do conhecimento, no currículo, nas metodologias de ensino e pesquisa (GUIMARÃES; SILVA, 2018).

HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Assim como a educação das mulheres, a condição social do negro no Brasil também esteve ligada aos interesses econômicos e políticos hegemônicos que permearam o país nas diferentes temporalidades de nossa história. Tais interesses refletem a posição dominadora da cultura hegemonicamente branca europeia, que desde a colonização modelou a estrutura social brasileira conforme os determinantes das relações de produção escravagista. A abolição da escravatura se deu somente com a Lei Áurea em 1888, no entanto, não colocou fim a opressão social, racial e simbólica infringida aos negros recém-libertos e seus descendentes.

No Brasil, a educação de forma geral está carregada de desinformação sobre a herança africana e a contribuição do negro na formação cultural e social de nosso país (GOMES, 2008). O mito da democracia racial mascara com ar de confraternização de raças a verdadeira opressão imposta por alguns grupos aos povos africanos, escamoteando o projeto político que promoveu historicamente o racismo. Conforme Bethencourt (2018) a luta pelo monopólio do poder social é o que está em jogo com as teorias raciais e com as múltiplas formas de racismos. Assim, a educação brasileira reproduziu sem problematizar, a imagem do negro recebendo castigos, das crianças aos pés dos senhores e senhoras brancas, da submissão e passividade diante dos opressores, como expresso nas obras de arte de Jean Baptist Debret, presentes nos livros escolares de História.

Diante disso, a alteração curricular proposta inicialmente pela Lei 10639/2003, implicou comprometimento com a formação inicial e continuada de professores, de forma a combater a visão estereotipada da África como um lugar distante, com populações pobres e famintas, na qual se proliferam inúmeras doenças (GOMES, 2008). Reconhecer o desenvolvimento social dos povos africanos e desconstruir as imagens distorcidas sobre os povos da África, como os egípcios antigos apresentados como brancos pela indústria cultural do Ocidente, mesmo existindo evidências de sua negritude. Em especial, podemos destacar o caso do faraó Ramsés II personagem bíblico muito conhecido pela passagem da abertura do Mar Vermelho por Moisés. Ramsés II foi interpretado no cinema por atores brancos, contudo, estudos como os desenvolvidos pelo historiador, filósofo, antropólogo e político senegalês Cheikh Anta Diop (1979) demonstram o contrário.

Outros povos que podemos destacar são os da antiga Núbia, como os cuxitas, que formavam o reino de Kush. Regiões, hoje, sempre ligadas à miséria e a fome pela imprensa nacional e internacional, constituíram um dos maiores impérios da História. Assim como se deve valorizar a relevância do negro para a constituição social e cultural do povo brasileiro. Desta perspectiva, a formação de professores precisa se desvencilhar do eurocentrismo que coloca a Europa com o eixo fundamental das narrativas historiográficas e vislumbra a África como mero

produto das intervenções europeias, apresentando o negro sempre em submissão em relação ao branco.

Desta perspectiva, podemos afirmar que mesmo após mais de uma década da promulgação da Lei 10639/2003, a formação de professores sobre a História da África e cultura Afro-brasileira parece necessitar de maior amadurecimento. Nesse sentido, para Nilma Gomes (2008) a educação sobre esta temática só terá sentido e eficácia pedagógica se for promotora de uma educação para as relações étnico-raciais. Nesta direção, as ações afirmativas como a política de cotas raciais para o ingresso nas universidades, vêm se constituindo com um importante vetor na busca pelo equilíbrio social.

No entanto, a definição de quem tem direito ao acesso via cotas raciais aos bancos universitários, ainda levanta polêmicas e parece longe de encontrar uma solução definitiva.

Destarte, assegurar possibilidades e condições de acesso e permanência na universidade para os negros, parece uma forma efetiva de oferecer ao processo de formação de novos professores comprometidos com as demandas sociais, meios para combater a desigualdade racial. Contudo, é preciso maior incentivo às pesquisas sobre a História da África, sobre a presença do negro no Brasil e as lutas de resistências antes e depois da abolição, dentre outros temas. Devem-se incentivar as traduções de autores e documentos africanos, assim como, dos próprios eventos em que os negros estiveram envolvidos no Brasil. A título de exemplo, podemos citar a Revolta do Malês na Bahia no século XIX, tema ainda pouco explorado em sala de aula, mas de grande relevância para que se compreenda a força dos movimentos de lutas dos negros por liberdade.

Todavia, o estudo sobre a história da educação do negro no Brasil, foi marcado por duas perversas circunstâncias com as quais Movimento Negro Unificado-MNU vem lutando desde a década de 1970, mas que são frutos de raízes históricas: o abandono e a exclusão educacional. De posse da compreensão do funcionamento desses dois mecanismos o sistema de ensino passa a ser arena de combate. Elabora-se um:

[...] documento que, a nosso ver, funda uma nova perspectiva de luta contra o racismo no Brasil, que é o próprio Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 4 de novembro de 1978. Nele, ao mesmo tempo em que os militantes declaram à nação que estão em luta contra o racismo, eles instauram o dia da Consciência Negra, repassam séculos da história dos negros no Brasil e, ainda, propõem combater o racismo onde o negro estiver. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 150).

Contudo, hoje, percebemos cada vez mais o crescimento das produções sobre a temática: Negro e a educação. Mas o grande ganho veio com a alteração

do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 20 de dezembro de 1996. Importante por se tratar do artigo cujo assunto são os currículos do ensino infantil, fundamental e médio. Aí se disputam quais temas serão incorporados, os conteúdos a serem ministrados em sala. Portanto, a elaboração de conteúdos curriculares é uma área de disputa de projetos de ensino com vistas a que tipo de ensino se pretende implementar e desenvolver.

A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, acrescentou o Artigo 26-A no qual consta a obrigatoriedade, em Instituições particulares e oficiais a seguinte observação:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo **incluirá** 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. (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Pelas “mãos” do Estado brasileiro, desde 2003, tornou-se obrigatório o desenvolvimento de conteúdos que tratam da presença negra na constituição e formas de participação na vida social brasileira. Conteúdos a serem discutidos, especialmente, nas disciplinas de “educação artística”, “literatura” e na “história” como completa o parágrafo segundo da mesma lei.

Porém, esse conteúdo não deve limitar-se as produções mais recentes de nossa história. O que se relaciona a dificuldade de acesso a fontes históricas de períodos mais remotos.

O problema da carência de abordagens históricas sobre a educação dos negros no Brasil revela que não são os povos negros que não têm história, mas sim que suas fontes históricas foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005).

De modo geral, os estudos africanos remontam ao início do século XX e se afirmaram junto com a formação das nações pós-coloniais nos anos 1960 (MACEDO, 2008). Para José Rivair de Macedo (2008), os estudos contemporâneos buscam identificar e compreender as “várias Áfricas”, rompendo com a concepção de uma suposta “identidade africana” homogênea, a diversidade de abordagens orienta as novas gerações de africanistas.

Nesse sentido, os temas ligados às questões raciais, assim como a História e cultura da África e cultura Afro-brasileira, devem ser tratados com a mesma seriedade que os outros temas em sala de aula, sejam na formação em nível escolar básico ou superior. Conforme assinalou Nilma Gomes (2008) as políticas antirracistas buscam alcançar uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade. Desta forma, a Lei 10639/2003 impactou diretamente na educação como um todo, não apenas exigindo maiores esforços

de pesquisa, mas também melhor formação dos professores. A legislação específica e a incorporação da História e cultura da África e cultura Afro-brasileira no currículo é um ponto de partida, mas precisamos continuar o debate e intensificar as ações de combate ao preconceito racial em âmbito escolar, para que as futuras gerações possam desenvolver uma forma de consciência histórica crítica diante a desigualdade e as injustiças sociais.

Ações propositivas têm contribuído para o avanço de uma educação mais plural com destaque para projetos veiculados a Educação para as Relações Étnico-Raciais-ERER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse marco na entrada deste século favoreceu romper silêncios e estruturas que naturalizam a opressão. Lamentavelmente, no Brasil o silêncio e a invisibilidade da realidade das comunidades afro-brasileiras e indígenas ajudou, a configurar mentalidades etnocêntricas, ao mesmo tempo em que desestimulou crianças, jovens e adultos negros e indígenas a (re)conhecer a sua própria cultura. Num contexto que, por vezes no seu extremo, estimula o próprio negro e indígena a rejeitar a sua identidade étnica.

Desse modo, a escola se configura como um lugar onde se produzem e reproduzem as desigualdades sociais, raciais e de gênero. Nesse lugar de construção e transmissão de conhecimentos, interesses e necessidades de diferentes grupos étnico-raciais e culturais se entrecruzam. A lei 10.639/2003 colocou a urgência e necessidade de formulação de novas abordagens educacionais que tenha como princípio básico a diversidade humana e cultural que compõem o Brasil e o mundo.

Portanto, é urgente pensar a formação daqueles ou daquelas que terão a responsabilidade de construir a sociedade que teremos no futuro. E uma sociedade justa e democrática é feita, antes de tudo, de enfrentamentos diversos.

As ações afirmativas podem ser lidas como políticas de combate à desigualdade e a opressão. Como ela abre um espectro largo de mudanças de longo prazo. Avalia-se que ela tem o poder de fazer com que possamos nos repensar diante nossa formação colonial eurocêntrica, e possamos cada vez mais nos assumir em nossas características multiculturais. Distintamente da proposta de harmonia racial, mestiçagem ou democracia racial, a perspectiva multicultural assumiria os conflitos e assimetrias de poder presentes no momento da formação cultural nacional.

Nesse sentido é importante destacar que o mito da democracia racial, com a força da ideia de mestiçagem criou o cimento de uma forma de identidade nacional que naturalizou a discriminação étnica e fomentou práticas racista e pre-

conceituosa enquanto o multiculturalismo reconhece a formação plural de nossa sociedade, sem necessariamente impor uma essencialização dessa identidade.

Frente aos desafios que se postam a educação contemporânea, no que diz respeito à busca por equidade de gênero pontuou conforme o relatório de monitoramento global da educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, de 2003, a necessidade de reformas educacionais específicas que se estendam para além do âmbito de ação do Ministério da Educação. Sem o engajamento da sociedade civil, torna-se quase impossível que as medidas socioeducacionais inibam a violência, a segregação e a violações de direitos infringidas as mulheres, e demais minorias.

Desta maneira, acreditamos que a articulação entre as políticas públicas educacionais junto a projetos sociais engajados com as demandas da sociedade multicultural possa viabilizar e ampliar o acesso à cultura. Por meio da História social, da Arte e da Literatura pode-se promover ações com o compromisso de desbanalizar a opressão infringida às minorias, denunciar e combater o preconceito de raça e gênero, enfrentar os horrores do autoritarismo e fazer frente à violação dos direitos básicos que resguardam a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: _____. **Poética. Organon. Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996. p. 117-320.
- BASTOS, Celso Ribeiro. **Dicionário de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009, p. 125-156. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf>
- BETHENCOURT, F. **Racismos: das cruzadas ao século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11645.htm

CANÔNICO, Marco Aurélio. Brasil fica em 67º na lista da igualdade entre os sexos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2006. Folha Mundo, p. A15.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a escolarização dos negros. In: JERUSE, Romão (Org.). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture**. Paris: Editions Présence Africaine, 1979.

FRASER, N; HONNET, A. **Redistribución o reconocimiento?** Un debate político-filosófico. Madrid/ES: Morata, 2009.

GOMES, Nilma. “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03”. In: MOREIRA, A. F. (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2000, nº 15, p. 134-158. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>

GUIMARÃES, Lucélia Tavares; SILVA, Luciana Henrique da. “Política de currículo e gênero: Um olhar a partir da noção de justiça social bidimensional e da justiça curricular”. In: ROIZ, Diogo da Silva; GOMES, Geovane Ferreira; SANTANA, Isael Jose (Orgs.). **Direitos humanos e o pensamento social brasileiro**. Serra: Milfontes, 2018.

MACEDO, José Rivair. “Antigas civilizações africanas:

historiografia e evidências documentais”. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre/RS: Editora da UFRGS, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **CADERNOS PAGU**, 2001, p. 151-197. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a09.pdf> Acesso em: 21. nov. 2018.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal/RN. **Anais eletrônicos...** Natal, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>

Submetido em: 15/07/2020

Aprovado em: 14/09/2020

