

POSSÍVEIS DIÁLOGOS ENTRE AS PROPOSTAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E O PROGRAMA *MAIS EDUCAÇÃO*¹

POSSIBLE DIALOGUE BETWEEN THE PROPOSALS OF THE NACIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR TEACHING HISTORY AND AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN CULTURE AND *MAIS EDUCAÇÃO* PROGRAM

Luana Elky Brito²

RESUMO: Apresentamos por meio deste artigo um estudo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana investigando possíveis articulações entre suas sugestões, enquanto elemento para a discussão das relações étnico-raciais nas escolas com as propostas do Programa Mais Educação, enquanto um programa indutor da promoção da educação integral. A metodologia utilizada foi a análise de documento. Verificamos um terreno fértil para uma articulação sobre as discussões das relações étnico-raciais no macrocampo direitos humanos. Pretendemos, portanto, contribuir para a reflexão sobre a realização de possíveis conversas sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: relações étnico-raciais, Programa Mais Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

ABSTRACT: We present through this article a study of the National Curriculum Guidelines for Teaching of History and Afro-Brazilian Culture and African investigating possible articulations between its suggestions, as an element for discussion of ethnic-racial relations in schools with the proposals of Mais Educação Program as an inductor program promoting comprehensive education. The methodology used was the document analysis. We verified a fertile ground for an articulation on discussion on the ethnic-racial relations in human rights macrocampus. We aim to contribute to the reflection on the accomplishment of possible conversations about ethnic-racial issues in the school environment.

KEYWORDS: ethnic-racial relations, Mais Educação Program, National Curriculum

¹ A versão preliminar deste texto foi apresentada no Seminário de Educação - SEMIEDU, 2015, da Universidade Federal de Mato Grosso, GT 19 – Educação e Cidadania.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT. Cáceres-MT. Brasil. luanabrito@hotmail.com

Desde a colonização do Brasil, em que a população europeia foi apresentada como uma raça superior, vivenciamos incontáveis situações de racismo e percebemos em nosso cotidiano que elas estão impregnadas em nossa sociedade. Algumas de forma declaradas, outras disfarçadas, veladas, com uma nova roupagem, ou até mesmo, em forma de piadas.

O negro, coerente com suas reivindicações históricas, tem unido forças junto ao Estado brasileiro para a promoção de políticas públicas que promovam a valorização da história e cultura do povo negro, resultando, entre outras ações, na Lei 10.639 em 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas nos currículos da Educação Básica.

Discutir as questões que motivam o racismo, bem como as suas origens são algumas propostas contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, de 2004, relatada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, e que são apresentadas como norteadoras para a efetivação da Lei 10.639.

Sendo assim, tomamos como referência as propostas contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e decidimos verificar como o Programa *Mais Educação*, considerado um programa indutor de educação integral, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 pelo Governo Federal, apresenta nos seus cadernos de orientações, temas relacionados às discussões dos temas abrangentes às relações étnico-raciais em suas práticas educativas. A seguir, apresentamos uma discussão a respeito de questões raciais, em seguida, discutimos questões relativas à educação e o que dizem as orientações do PME, a fim de verificarmos a possibilidade de entrelaçamento para a efetivação das duas propostas em espaços escolares.

Uma breve contextualização da discriminação racial no Brasil

Ao desembarcar no Brasil, no século XVI, a população negra foi direcionada em maiores proporções às localidades que atualmente denominamos região Nordeste e Sudeste, a serviço das lavouras de cana-de-açúcar, garantindo aos senhores de engenho e latifundiários um gigantesco patrimônio econômico, ao mesmo tempo em que era submetida às precárias condições de vida e de dignidade humana.

No início do século XIX, o tráfico africano de escravos vinha sofrendo forte pressão para ser abolido. Externamente, a Inglaterra era o país que tinha posição mais agressiva contra o tráfico, isto depois de ter-se beneficiado dele, como narra Albuquerque e Filho (2006):

Em 1810, o governo inglês obteve do príncipe regente português, d. João VI, então estabelecido no Brasil, a promessa de restringir o tráfico em seus domínios. Em 1815, no Congresso de Viena, o governo inglês conseguiu aprovar uma proposta que proibia o tráfico ao norte da linha do Equador. Essa medida causou grande impacto no comércio de escravos do Brasil, visto que grande parte dos traficantes, principalmente os sediados na Bahia, atuavam no norte da África, no Golfo de Benim. Em 1817, d. João VI concedeu à marinha britânica o direito de visita e busca em navios suspeitos de comércio ilícito de escravos. Em 1826, em troca do reconhecimento da independência, o governo inglês exigiu do governo brasileiro o compromisso de extinguir o tráfico em três anos. Em 7 de novembro de 1831, o parlamento brasileiro aprovou uma lei proibindo a importação de africanos (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 58).

Internamente, diversos setores da sociedade brasileira também se manifestaram contrários à continuação do comércio de gente, apresentando distintos motivos, como é relatado por Albuquerque e Filho (2006):

[...] políticos brasileiros, como José Bonifácio, já vinham manifestando publicamente sua posição favorável à abolição do tráfico. Jornais da época, vez por outra, traziam artigos condenando os horrores daquele negócio. Muitos que defendiam a abolição do tráfico o faziam pelo medo de que a crescente importação de africanos levasse a uma africanização do país. Para estes era preciso injetar sangue europeu na população do Brasil. Além disso, havia o receio de que o tráfico criasse condições favoráveis à eclosão de grandes revoltas escravas, como a que ocorrera no Haiti na década de 1790, uma verdadeira revolução que destruiu o sistema escravista naquela colônia francesa. Mas havia também quem defendesse a abolição do tráfico tomado pelo sentimento de condenação à escravidão a aos horrores daquele comércio (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 58-59)

Porém, somente em 4 de setembro de 1850, sob fortes pressões do governo britânico os deputados brasileiros aprovaram a Lei Eusébio de Queirós, conforme apresenta Albuquerque e Filho (2006):

[...] Foi uma decisão levada pelas pressões da marinha britânica e pelo medo de sublevações escravas. A entrada de grande número de africanos nos últimos vinte anos de tráfico ilegal despertou nas elites brasileiras o temor de que se repetissem as revoltas escravas que sacudiram o país na década de 1830 (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 60)

Atrelada a essa situação de exploração colonial, Maciel (1999) nos relata, o predomínio dos princípios eugenistas, que chegaram ao Brasil no século XIX, almejando o melhoramento da raça, e para isso, deveriam sanar a sociedade das pessoas que apresentassem determinadas enfermidades ou fossem dotadas de impulsos criminosos.

Para Kehl (*apud* Maciel 1999), a mestiçagem era fator de degeneração e enfermidades, uma vez que a elite republicana acreditava firmemente na superioridade física e cognitiva do branco europeu em relação às demais raças humanas, em virtude da associação da mestiçagem ao híbrido, os mestiços eram originários de duas espécies diferentes, a raça branca e a raça negra, portanto, o mestiço não constituía uma raça pura, estabelecendo a hierarquia genética das raças, onde a raça branca ocupava o topo e as demais, impuras, eram classificadas como raça inferior.

Conforme Petean (2012, p. 36), “Embora o racismo esteja presente em todo o território colonial e imperial foi com a aproximação da abolição e da república que o discurso racista, baseado em argumentos científicos começou a ser estruturado no Brasil”.

Neste período, influenciada pelas teorias eugênicas Europeias, também surge no Brasil a tese do branqueamento da raça, como uma característica positiva da miscigenação. Para Petean (2012, p. 36), “Existem dois motivos principais que motivaram a teoria do branqueamento obtidos com a miscigenação: a aceitação da perspectiva de existência de uma hierarquia racial e o reconhecimento dos problemas imanentes a uma sociedade multirracial”.

Ao aceitar a hierarquia racial, em que a raça branca ocupava o seu topo, era exposto os problemas advindos com as raças inferiores. A miscigenação atuaria na conciliação da raça branca e a extinção da raça negra sendo considerada um problema para o país. Para se alcançar uma sociedade mais branca, que garantiria a modernidade econômica, surge durante o século

XIX e XX as Políticas de incentivo a imigração se estendendo a vários povos da Europa, dentre eles: alemães, italianos, poloneses, ucranianos e espanhóis.

Daí os investimentos na imigração de trabalhadores europeus e as barreiras para a vinda de negros e asiáticos. Aos imigrantes brancos caberia o papel de civilizar os costumes e embranquecer as peles, remediando, na lógica da época, os danos de séculos de escravidão de africanos. Em 1890, para estimular a imigração europeia, o recém-instaurado governo republicano mandou divulgar no exterior que os estrangeiros dispostos a trabalhar no Brasil eram bem-vindos, exceto os asiáticos e africanos. Para fazer cumprir essa determinação, a polícia estava autorizada a impedir o desembarque de negros e asiáticos nos portos do país (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 206).

Para Petean (2012, p. 37), “Com o branqueamento da nação pretendia-se atingir uma higienização moral e cultural da sociedade brasileira. O país buscava o progresso e para isso era necessário clarear a população”.

Além disso, casos de doença mental, epilepsia e alcoolismo, dentre outros males, eram considerados consequências da mistura de raças, a mestiçagem. Nesse sentido, a miscigenação era algo a ser evitado numa população que se pretendia saudável (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 206). Porém, havia aqueles que eram favoráveis a mestiçagem, como salienta Albuquerque e Filho (2006):

[...] para outros era justamente a miscigenação que garantiria a civilização no Brasil. A esperança era que, em médio e longo prazo, o país se tornasse predominantemente branco. E o caminho para o branqueamento era a miscigenação. Desse modo, a “raça branca”, considerada mais evoluída, corrigiria as marcas deixadas na população brasileira por aquelas tidas como ‘raças inferiores’, negros e índios (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p. 206).

Entendendo por eugenia o melhoramento físico e intelectual da raça, Maciel (1999) relata que no Brasil as propostas eugênicas tinham a justificativa de romper com o atraso e que a hereditariedade determinava o destino dos indivíduos.

Em 13 de maio de 1888 foi promulgada a Lei Áurea, onde se apresentava a abolição formal da escravidão, que deveria libertar os cativos. Entretanto, a Lei Áurea não eliminou os conflitos que a escravidão produzira, como é

explicado por Albuquerque e Filho (2006):

[...] O fim da escravidão em 1888, e da monarquia em 1889, gerou instabilidade social e incertezas acerca do futuro do país. Com a abolição a sociedade não podia mais ser definida pela oposição entre senhores e escravos. Essa mudança social ameaçava a autoridade dos ex-senhores, em sua maioria brancos. Afinal, não era apenas o trabalho dos escravos que os proprietários perdiam, mas também a sua posição de mando parecia correr risco [...] (ALBUQUERQUE E FILHO, 2006, p.203).

Por um lado, o país vivia os efeitos da industrialização e da urbanização, por outro, o negro era posto em condição inferior na sociedade e lutavam sem nenhuma política de subsídio. Nenhuma medida de amparo lhes foi oportunizado nessa fase de transição, medidas estas, oferecidas aos imigrantes europeus. No entanto, observamos que as práticas discriminatórias e de exploração humana acumuladas desde o período imperial até o século XX, ainda persistem nas mais variadas formas, declaradas ou veladas em nossa sociedade.

A escola enquanto um espaço para as discussões raciais

A Constituição Brasileira de 1988 apresenta a educação como um direito assegurado a todo povo brasileiro, representando uma grande conquista, em especial ao povo negro, haja vista que na Constituição de 1824 relata em seu artigo 179 – das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, apresenta em sua alínea 32: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” Entretanto os escravos negros não eram considerados cidadãos, conforme estava apresentado em seu artigo 6º, a seguinte definição de cidadãos Brasileiros: “I – Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos.” Para uma melhor compreensão, entendemos por cidadãos ingênuos os filhos de escravos e por libertos os cidadãos que não eram mais escravos. Oliveira (2009, p.204). (Reveja)

Assim, Oliveira (2009, p. 204) nos esclarece que, neste cenário, o negro não liberto, ou seja, o negro que ainda permanecia em condição de escravo, não continha o reconhecimento de cidadão, uma pessoa que habita em uma cidade e que usufrua de direitos cívicos e políticos do Estado em que nasce, mas que também seja responsável para com os seus deveres, portanto, não sendo considerado cidadão, não possuía o direito à educação.

Há de relatar também, que estamos retratando a educação no século XIX, neste período, haviam poucas escolas, Veiga (2008, p.503) aponta as precárias condições de funcionamento das escolas públicas de maneira geral e o alto índice de analfabetismo. Assim, podemos compreender que também muitos brancos não sabiam ler. Por esse motivo, o acesso à educação é incorporado ao movimento negro de resistência do período imperial.

Sobre o surgimento de grupos de discussão e ação contra a discriminação racial e o racismo, Albuquerque e Filho (2006, p. 264) esclarecem que, em 1931 através das mobilizações promovidas por jornais e associações foi criado a Frente Negra Brasileira. Seus fundadores, dentre eles: Francisco Lucrecio, Arlindo Veiga da Costa e José Correia Leite julgavam que a organização de uma grande associação era a mais eficaz forma de luta contra o “preconceito de cor” que barrava a ascensão social e econômica dos negros.

A população negra durante anos de resistência, embates e lutas travadas na sociedade por condições dignas de vida, adiciona às suas reivindicações, não apenas o direito a educação, mas também medidas que objetivavam à ascensão social e a destruição do mito da inferioridade racial.

Para ajudar a compreensão nessa reflexão, verificamos múltiplos sentidos atribuído ao conceito de racismo conforme é relatado por Cashmore (2000):

Até o final da década de 1960, a maioria dos dicionários e manuais a definiam como doutrina, dogma, ideologia ou conjunto de crenças. O elemento essencial dessa doutrina era que a “raça” determinava a cultura, e dela derivavam as alegações de superioridade racial. A palavra foi usada na década de 1960 num sentido ampliado para incorporar práticas, atitudes e crenças; nesse sentido, o racismo denota todo o complexo de fatores que geram a discriminação racial e designa às vezes, mais livremente, também aqueles fatores que produzem as desvantagens raciais [...]. (CASHMORE, 2000, p. 458).

Os conceitos apresentados nos dicionários da década de 1960 demonstram que o racismo está fortemente ligado a questão da superioridade de uma determinada raça, em detrimento da sua cultura, crença, não exclusivamente a raça europeia e a raça branca superior à raça negra. Por raça inferior, podemos ampliar esse entendimento e pensar nas minorias: o índio, a mulher, o deficiente, o homossexual, a população rural, os judeus, estendendo a classificação social: o pobre.

Partindo do entendimento que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação pluriétnica e multirracial, de perceptível diversidade cultural, Fernandes (2005, p. 379) nos esclarece que a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres: negros e mestiços.

A escola é constituída de um espaço onde se pode conversar sobre as questões étnico-raciais, uma vez que, enquanto instituição social é considerada por Gomes como sendo

[...] responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (2003, p.77).

Discutir a questão racial em âmbito escolar significa avançarmos no entendimento e reconhecimento das práticas discriminatórias a que foram submetidas a população negra, e afirmar a presença do mito da democracia racial, na medida em que se vislumbra ações que combatem o racismo, desconstruímos a ideia de uma democracia racial.

A gradação da pele atua poderosamente em nosso cotidiano, o “moreno”, termo muito utilizado ao negro, pode incluir descendentes de europeus ou descendentes de africanos, o que implica na desracialização da identidade individual. Ao atribuir ao negro a denominação de “moreno” afastamos a sua ascendência africana e contribuimos com o pensamento de possuímos uma única identidade nacional, vivemos em um lugar de paz racial, portanto, não há motivos para tomarmos qualquer medida que combata a discriminação racial.

Nesse sentido, Medeiros e Vieira (2013) nos esclarecem que o Estado brasileiro atuou durante muito tempo a partir do pacto social estipulado ainda no começo do século XX, e que se fundamentava no mito da democracia racial, na racialização e no silenciamento sobre o racismo.

Desmistificar o mito da democracia racial é desvelar as práticas discriminatórias presentes ainda na sociedade contemporânea. Discutir seus efeitos ao longo da história é reconhecer que temos com a população negra uma imensurável dívida, são ações que devem ser consideradas em espaços escolares e em todo segmento social.

Segundo Medeiros e Vieira (2013), temos boas condições de tencionarmos esse cenário de racismo se apontarmos o fortalecimento da educação

para as relações étnico-raciais uma vez que somos amparados em instrumentos legais.

Considerando a escola como um espaço que conduz vivências múltiplas a partir das relações humanas e sociais estabelecidas em seu ambiente, entendemos que a função do professor deve ir além da promoção dos conteúdos, há de se promover uma aprendizagem reflexiva, estimular o aluno à leitura através da sua prática pedagógica, participar em conjunto com o corpo docente em ações que agenciem o ensino condizente com uma formação humana. Para tanto, o educador deve também discutir em seus conteúdos curriculares, contextos sociais e práticas cotidianas relacionadas ao preconceito, racismo e discriminação.

No tocante a essa questão, Gomes (2003) esclarece que é tarefa do educador, educadora, entender o conjunto de representações sobre o negro existentes na sociedade e na escola, compreender como os diferentes povos foram hierarquizados.

A partir dos estudos sobre a história do negro pode-se compreender as suas trajetórias, os motivos das lutas contra a discriminação racial e condições dignas de sobrevivência, e a cultura, e, valendo-se desses conhecimentos, proporcionar um ambiente rico em estudos e discussões sobre as relações étnico-racial nas escolas.

Compreendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira. No Parecer CNE/CP 003/2004 é aprovado as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. Para Oliveira,

A elaboração e a aprovação do 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, com a preservação de aspectos significativos do que foi proposto pelo Grupo de Trabalho Interministerial, constitui um expressivo avanço para a promoção do negro brasileiro em educação (OLIVEIRA, 2009, p. 209).

A comissão avaliou o Parecer no tocante ao ensino básico e diante de direitos desrespeitados, dentre eles, a necessidade de crianças, jovens e adultos estudantes sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais desenvolvidos na escola. Diante de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em convenções relacionados ao combate do racismo em todas as formas de ensino: a Convenção da UNESCO de 1960, a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001. Perante a Constituição Federal de 1988, Artigo 3º, inciso IV, que garante a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; do inciso 42 do Artigo 5º que trata da prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível e do § 1º do Artigo 215 que trata da proteção das manifestações culturais. Sobre o Parecer é notório a preocupação para com o respeito a individualidade e constituição da pessoa e a necessidade dessa prática se estender nos programas e projetos educacionais presentes na escola.

Em 10 de março de 2004 instituíram-se as Diretrizes mencionadas no parecer, a fim de serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientá-los, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes, recomendando que o Parecer fosse divulgado, permanecendo no *site* do Conselho Nacional de Educação, para consulta dos professores e de outros interessados.

Silvério e Trinidad (2012) ressaltam que a Lei 10.639-2003, que inclusive, altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana podem ser consideradas um novo marco na história da educação do país, pois, em seu conjunto, elas representam transformações substantivas que refletem mudanças sociais profundas na forma como nossa sociedade se autoimagina e se representa enquanto uma comunidade.

Ainda seguindo os comandos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é esclarecido que cumprir a Lei é responsabilidade de todos, e não apenas do professor. Ao cumprir a Lei essas reflexões podem ser promovidas pela sociedade através dos movimentos sociais, segmentos ligados à igreja, empresas, dentre outros, com o intuito

de verificar como as pessoas se percebem, percebem o outro, suas especificidades, que tipo de relação foi se constituindo ao longo da história, como ainda são estabelecidas as relações de dominação e submissão, bem como suas consequências.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/ Distrito Federal através da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

O artigo 3º define que a educação das relações étnico-raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana devem ser desenvolvidas por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

Em seu inciso 2º traz a alegação de que cabe às coordenações pedagógicas, promoverem o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

Esta orientação ajuda-nos a entender os espaços possíveis para a promoção dos estudos das relações étnico-raciais em programas desenvolvidos na escola, chamando-nos a atenção, em relação ao Programa Mais Educação, que constitui neste trabalho em um possível espaço de discussões sobre as questões étnico-raciais.

Em suas propostas norteadoras, a Lei 10.639/03 apresenta no artigo 4º que os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Ao estudar essa orientação, no sentido da escola promover canais de comunicação que possam abarcar os estudos das relações étnico-raciais e apontando também os projetos de ensino como possibilidade para essa atividade, optamos por examinar o Programa Mais Educação enquanto pro-

grama do Governo Federal inserido em mais de 150 mil escolas no território nacional, a fim de verificar em suas propostas a possibilidade de um diálogo com as discussões étnico-raciais.

Conexões com o Programa *Mais Educação*

Para essa análise, recorreremos ao manual “passo a passo” apresentado pelo Ministério da Educação, em que nos é relatado que o Programa *Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso colocam em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude e da Assessoria Especial da Presidência da República, essa última por meio do Programa Escolas-Irmãs, passando a contar com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos fundamentos de educação pública.

Apresenta a perspectiva de Educação Integral que considera a multidimensionalidade do ser de forma integrada. Reconhece que o desenvolvimento pleno de indivíduos só é possível quando se observam diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética. Assim, os conhecimentos e experiências proporcionados pela escola, embora constituam grande parte do patrimônio cultural necessário, não esgotam o conjunto de saberes necessários para uma participação atuante na sociedade contemporânea.

No caderno intitulado *Rede de Saberes Mais Educação* é sugerido caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Neste caderno, constatamos que o Programa *Mais Educação* propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira. Sendo assim, essa metodologia para a educação integral pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca de saberes de escolas e comunidades, não

pretende apresentar um modelo; ao contrário, quer compor diversos modelos porque nasce da riqueza de saberes existentes no Brasil.

Considera que qualquer escola está inserida em uma comunidade com especificidades culturais (saberes, valores, práticas, crenças etc.) – algumas são centros catalisadores de mais de uma experiência comunitária, pois reúnem alunos de distintos espaços sociais.

Quando no Programa *Mais Educação* se almeja a valorização da Diversidade Cultural Brasileira verificamos que embora, em ações distintas, essas propostas se assemelham com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando tratam a educação como um instrumento de promoção a superação da discriminação e a promoção do cidadão consciente ao enfatizar o reconhecimento, as especificidades e as origens sociais dos alunos.

Para essa justificativa, de que as propostas se equiparam, apresentamos as orientações contidas no artigo 2º das diretrizes, em que diz que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo a construção de nação democrática.

Além das Diretrizes, encontramos nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, elaborada pelo Ministério da Educação, a educação no contexto das coletividades das pessoas negras e da relação dessas com os espaços sociais, trata-se, portanto, de um importante instrumento no estudo das relações étnico-raciais que contribui para o debate da educação a serviço da diversidade, tendo como grande desafio a afirmação e a revitalização da auto-imagem do povo negro.

No Caderno de Subsídios Teórico-Metodológicos elaborado em 2009, pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania verificamos que no Macrocampo Direitos Humanos em Educação é narrado que a promoção de educação integral junto às crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, é um dos objetivos estabelecidos pelas políticas governamentais e, sem dúvida, é um dos caminhos para que a educação trabalhe em e para os Direitos Humanos, considerando o respeito à diversidade

de cultural. Esse objetivo é também um grande desafio, uma vez que exige a combinação de elementos de natureza variada, para que possa ser efetivado.

Nesse sentido, a escola precisa transformar-se, proporcionando não apenas conhecimentos e metodologias tradicionais, mas questionando sua própria cultura – escolar - a fim de romper com seus preconceitos sobre possibilidades de aprendizagens e sobre valores e comportamentos das referidas crianças e adolescentes. Praticar educação na escola significa que esta deve ter capacidade de trabalhar com segmentos socioculturais.

A problemática, desigualdade racial, pode ser discutida no campo da arte, da linguagem e comunicação, no campo da história e da política se assim os educadores desejarem. No entanto, a característica da dinâmica da oficina do Programa *Mais Educação*, no macrocampo direitos humanos que são desenvolvidas no contra turno escolar, demonstra possibilidades para o trabalho interdisciplinar ao mesmo tempo em que aponta caminhos para novas organizações do currículo. E, se considerarmos que nas oficinas organizam-se as atividades em que é possibilitada a troca de conhecimentos entre educadores e educandos, entre os conhecimentos apresentados pela comunidade e os temas estudados com os professores, observamos o objetivo do Programa *Mais Educação* quando propõe possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade.

Considerações nada finais

Em linhas gerais, a educação é tratada como sendo um elemento primordial no processo de desenvolvimento humano, no entanto, verificamos que em certos momentos e mesmo nos dias atuais o acesso à educação ao negro ainda é dificultado, afirmação esta, verificada nos baixos índices de negros que acessam ao ensino superior, mesmo com as políticas de ações afirmativas promovidas pelo Estado Brasileiro nos últimos tempos.

No início do século XXI verificamos que as legislações para a efetivação da cidadania da população negra se mostram mais efetivas, em particular quando apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Diante do racismo, presente em nossa sociedade, e de compreender a escola enquanto um lugar proveitoso para a promoção dessa discussão, este estudo se propôs a entender em que momento as propostas contidas nas diretrizes pudessem caminhar lado a lado com os anseios das propostas do Programa *Mais Educação* e observamos que as atividades que conduzam a

discussão sobre a discriminação, a história e a cultura do negro, contidas nas diretrizes podem ser efetivadas através da opção pedagógica dos monitores do Programa *Mais Educação* se assim o quiserem, em diálogo com os professores, coordenadores e a direção escolar, uma vez que o Programa *Mais Educação*, ao promover uma conversa sobre o tema da diversidade cultural brasileira em ambientes escolares, também deseja ampliar esse entendimento, esclarecendo o direito de todos os povos e de todas as nações. Outro espaço estudado e considerado profícuo para a realização de um diálogo com as propostas das diretrizes foram encontradas no Caderno de Subsídios Teórico-Metodológicos para o Macrocampo Direitos Humanos em Educação, quando é explicitado as orientações com a temática: Desigualdade étnico-raciais.

Portanto, o tema relações étnico-raciais presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também pode ser trabalhado nas oficinas do macrocampo direitos humanos no Programa *Mais Educação* contribuindo assim para as discussões sobre as alteridades, a diversidade cultural brasileira, a trajetória histórica dos negros no Brasil, a cidadania, e a promoção da desconstrução do mito da democracia racial.

Referências

AGUIAR, M. (et. al.). *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009.

ALBUQUERQUE, W. R. de; FILHO, W. F. F. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. *Caderno de Subsídios Teórico-Metodológicos*. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Cultura. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação/SEB. *Passo a Passo - Programa Mais Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Série Mais Educação: Rede de Saberes Mais Educação – pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. – Brasília: MEC – Secad, 2009.

_____. *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, 10 jan. 2003.

CASHMORE, Ellis. (et. al.). *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Sammus, 2000.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 21 jun. 2015.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>> Acesso em: 01 jul.2015.

GOMES, N. L. Cultura Negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p.75-85, mai/jun/jul/. 2003.

MACIEL, M. *A Eugenia no Brasil*. Anos 90. Porto Alegre, n 11, julho de 1999.

MEDEIROS, P. M.; VIEIRA, P. A. dos S. *Ensinos Diaspóricos: Dez Anos de Educação Para as Relações Étnico-Raciais no Brasil*. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, CEI, 2014. 978-989-732-364-5. p. 1300-1330. 2013. Disponível em < <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7568>>. Acesso em 02 jul. 2015.

OLIVEIRA, I de. *A formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos nacionais da educação*. Coordenação de Educação a Distância CEAD/UFPE. Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife, v.1, p. 203-212. 2009. Disponível em < https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/artigos_vol_1.pdf>. Acesso em 05 jul. 2015.

PETEAN, A. C. L. O racismo universalista no Brasil: eugenia e higienização moral da sociedade. *Revista Eletrônica Cadernos de História*, Ouro Preto, n. 2, p.

35-47, dez. 2012. Disponível em < <http://www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria/ojs/index.php/cadernosdehistoria/article/view/296>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/13.pdf>>. Acesso em: 01 jul.2015.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.39, p. 502-596, set/dez. 2008.

Data de recebimento: 31.10. 2015

Data de aceite: 12.12.2015