

Ensino de história da África e da cultura Afro-brasileira: lacunas entre leis e práticas na história da educação

*Francisco Moreira de Albuquerque*¹
*Fabricia Pereira Teles*²

Resumo: O Brasil foi um dos últimos países na América a abolir a escravidão negra, mas os efeitos desse sistema escravocrata são sentidos ainda hoje, pelo racismo e exclusão social. Assim, a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de uma decisão política, que diz respeito a todos os brasileiros preocupados em construir uma educação democrática. O objetivo deste artigo é refletir sobre o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, partindo dos documentos oficiais que tratam sobre a educação antirracista e os desafios de sua implementação na prática de ensino nos últimos anos. O estudo mostra a trajetória de lutas do Movimento Negro por uma educação étnico-racial ao longo da história, que culminou com a promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e afro-brasileira na Educação Básica. A metodologia utilizada na pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental, utilizando como referência os/as autores/as: Abramowicz (2011), Adão (2007), Gomes (2012), Moreira e Candau (2007), Santos (2004), entre outros/as. Portanto, pretende-se discutir a construção de uma educação que valorize a identidade, a cultura e a história dos negros e negras brasileiros/as, considerando o currículo e a formação inicial e continuada dos professores/as.

Palavras-chave: Ensino de História. Legislação. Diversidade Étnica. Currículo. Escola.

Resumen: Brasil fue uno de los últimos países de América en abolir la esclavitud negra, pero los efectos de este sistema esclavista todavía se sienten hoy, debido al racismo y la exclusión social. Así, la inclusión obligatoria de la Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en los planes de estudio de la Educación Básica es una decisión política que concierne a todos los brasileños preocupados por construir una educación democrática. El propósito de este artículo es reflexionar sobre la enseñanza de la Historia Africana y la Cultura Afrobrasileña, a partir de los documentos oficiales que abordan la educación antirracista y los desafíos de su implementación en la práctica docente en los últimos años. El estudio muestra la trayectoria de las luchas del Movimiento Negro por una educación étnico-racial a lo largo de la historia, que culminó con la sanción de la Ley N° 10.639 (BRASIL, 2003) y que hizo obligatoria la enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afro-Brasileño en Educación Básica. La metodología utilizada en la investigación fue bibliográfica y documental, utilizando como referencia a los autores: Abramowicz (2011), Adão (2007), Gomes (2012), Moreira y Candau (2007), Santos (2004), entre otros. Por tanto, se pretende discutir la construcción de una educación que valore la identidad, la cultura y la historia de los hombres y mujeres negros, considerando el currículo y la formación inicial y continua de los docentes.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia. Legislación. Diversidad Étnica. Curriculum. Escuela.

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, professor de História da rede municipal de Coreaú-Ceará e mestrando do PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: franciscomoreiraci@hotmail.com.

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), Mestre em Educação (UFPI), Pedagoga (UFPI), Profa. Adjunta I da Universidade Estadual do Piauí – Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, vinculada ao Curso de Pedagogia e Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UESPI. E-mail: fabriciateles@phb.uespi.br

Enseñanza de la Historia Africana y la Cultura Afrobrasileña: brechas entre leyes y prácticas en la historia de la educación

Introdução

O Brasil foi um dos últimos países na América a abolir a escravidão negra, mas os efeitos desse sistema escravocrata são sentidos ainda hoje, através do racismo e da exclusão social. A luta por uma educação antirracista é histórica e fruto do Movimento Negro, que garantiu igualdade perante a lei, porém, o grande desafio hoje é fazer a lei valer dentro das escolas.

O interesse em pesquisar esse tema está relacionado à prática educativa do ensino da História Afro-brasileira na escola em que um dos autores deste artigo atua. Via de regra, a experiência da escola ainda é reduzida às vivências de uma data comemorativa, trabalhada na semana da consciência negra – 20 de novembro –, sendo de competência exclusiva do professor de história. Diante disso, problematizamos o papel docente e de toda a comunidade escolar na implementação de práticas legitimadas por leis, de modo a contribuir na construção de uma história da educação mais justa para todos.

Percebemos, como profissionais da educação, que os professores tiveram poucas oportunidades de conhecer mais sobre o tema e, para muitos, não foi oportunizada nenhuma chance de pensar as relações raciais na educação em sua formação acadêmica. Assim, nega-se a existência de racismo na sala de aula, impedindo de fazer uma releitura das ações didático-pedagógicas. Nesse cenário, são reproduzidos padrões de beleza, de inteligência e do poder branco, através de estereótipos sociais. É possível dizer que, na sociedade brasileira, determinadas características físicas, como cor de pele e tipo de cabelo, por exemplo, podem determinar o destino e o lugar social dos sujeitos.

No entanto, a escola deve ser o local mais indicado para pensarmos em um mundo mais justo e com menos discriminações. E o papel do educador, dentro e fora da sala de aula, é fundamental na construção de uma escola democrática. O professor tem um papel social determinante na luta contra as injustiças sociais.

Assim, apesar de já terem se passado 17 anos desde a promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatório o estudo sobre a História da Cultura Afro-brasileira

no currículo da Educação Básica do Brasil, a questão étnico-racial enfrenta grandes desafios no ambiente escolar.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, partindo dos documentos oficiais que tratam sobre a educação antirracista e os desafios de sua implementação na prática de ensino nos últimos anos. O estudo mostra a trajetória de lutas do Movimento Negro por uma educação étnico-racial ao longo da história, que culminou com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A metodologia utilizada na pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental, utilizando como referências autores/as tais como: Abramowicz (2011), Adão (2007), Gomes (2012), Moreira e Candau (2007), Santos (2004), dentre outros/as. Quanto aos documentos analisados, embasa-se, principalmente, no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Nossa Senhora da Piedade, localizada na cidade de Coreaú-CE.

Para melhor entendimento, na sequência, o texto está dividido em dois momentos: o primeiro destinado à discussão histórica do Movimento Negro e suas conquistas para o desenvolvimento de uma educação antirracista nos dias atuais; e, no segundo momento, são postos os desafios de implementação da Lei nº 10.639/2003 como uma prática, acreditando ser isso possível através do trabalho colaborativo de ressignificação do currículo e da formação do professor pesquisador comprometido em aperfeiçoar a prática pedagógica a favor de uma educação plural.

História e leis educacionais antirracistas

Discutir a história do Movimento Negro no Brasil é essencial para entender que a resistência afro-brasileira não se resume a poucas décadas. É importante evidenciar a presença negra em todos os períodos da História do Brasil, pois durante muito tempo foi silenciada nos livros de história e na memória coletiva do País. Para entender às garantias educacionais conquistadas atualmente, faz-se necessário discutir, historicamente, a presença do Movimento Negro, desde que esses aportaram no Brasil, através dos navios negreiros, marcado por lutas e resistências. De acordo com Adão (1990, p. 73 *apud* ADÃO, 2007, p. 90): a “história do Movimento Negro no Brasil é dividida em três etapas: Movimento Negro Pré-Abolicionista,

até 1988; Movimento Negro Pós-Abolicionista, de 1888 até 1960; e, Movimento Negro atual, da década de 70 até nossos dias”.

Ainda com base nos estudos de Adão (2007), foi possível compreender a trajetória do Movimento Negro no Brasil no contexto de uma *práxis* educativa, começando com as diversas formas de luta e resistência durante o regime escravagista. De acordo com Freitas (1977, p. 91), citado por Adão (2007, p. 91):

Basicamente existiam três formas em que o escravo buscava libertar-se do cativo. A primeira forma, encontrava-se na participação dos Cultos Afro-brasileiros. As irmandades e Confrarias aparecem como a segunda forma de libertação de cativo. A organização de quilombos constitui-se na terceira forma de resistência.

É importante ressaltar que os africanos conseguiram preservar seus traços culturais e construir a cultura negra no Brasil, mesmo durante o período da escravidão, por meio da participação nos cultos afro-brasileiros, considerado um espaço educativo. Assim, a cultura africana foi preservada e materializada no patrimônio de suas linguagens.

Outra forma que representou um espaço da educação negra no período escravocrata foram as Irmandades e Confrarias, que se constituíam como continuação de um local de vivência de valores culturais e religiosos dos cultos africanos. De acordo com Viana (2012, p. 45):

Uma visão sobre o assunto afirmava que africanos, crioulos e mestiços abraçavam o catolicismo de modo apenas superficial, misturando suas crenças africanas aos ritos católicos. Essa teoria se chamava “ilusão de catequese” e um dos intelectuais que difundiu essa ideia foi o médico e etnologista baiano Nina Rodrigues, ainda em fins do século XIX.

Portanto, é possível dizer que os negros usaram suas vivências nas Irmandades e Confrarias como instrumento de preservação de suas identidades, justificadas pela violência e privações no cativo.

A terceira forma de resistência e preservação da cultura negra durante a escravidão no Brasil foi a formação de Quilombos. Apesar de ser considerada a forma mais radical e violenta de resistência contra o cativo, as fugas de escravos representaram diversas possibilidades de organização social autônoma e, conseqüentemente, o desenvolvimento educacional familiar.

Obviamente, este clima de fugas, organizações, lutas, vivência da liberdade – deram o tom de *práxis* educativa. Na fazenda, senzala, desde cedo, as crianças eram preparadas para a concretização do sonho quilombista. Por sua

vez, no Quilombo, eram educados para manter a liberdade conquistada, mesmo a preço de sangue (ADÃO, 2007, p. 93).

Dessa forma, a primeira fase se encerra com a participação do Movimento Negro no processo da abolição da escravidão. Durante muito tempo, a historiografia afirmava que a libertação dos escravos no Brasil só foi possível devido à ação heroica da princesa Isabel e do consentimento de alguns setores das elites. Entretanto, para Adão (2007, p. 94): “[...] a abolição da escravatura não foi uma concessão de qualquer setor ou grupo social. Foi uma luta árdua dos próprios escravos, que contou com o apoio, em vários momentos, de intelectuais e políticos.”

Atualmente, é possível constatar, em estudos e pesquisas, a atuação dos próprios escravos nos movimentos pelo fim da escravidão, que se concretizaram nas leis abolicionistas.

Desde a década de 1980, muitos historiadores retomaram o tema da abolição da escravidão. Eles têm mostrado que houve, sim, a participação, em diversos níveis e esferas, das camadas populares e da própria população escrava no evento. Investigando variadas fontes de pesquisa – como jornais, processos criminais, ações de liberdade, obras literárias, relatos de viajantes, registros policiais, entre outros –, historiadores como Sidney Chalhoub, Maria Helena Machado, Hebe Mattos e Eduardo Silva, só para citar alguns nomes, perceberam que a participação escrava nos anos finais da escravidão foi muito maior e mais complexa do que se pensava (NEPOMUCENO; MENDONÇA, 2012, p. 74).

Sob essa nova visão histórica, os escravos e homens livres pobres passam a ser vistos como sujeitos protagonistas da história, em que as fugas em massa e as revoltas contra os senhores e capitães do mato foram fundamentais para a conquista da liberdade. Com relação à educação, essa primeira fase da história do Movimento Negro deve ser entendida como uma prática informal de crenças e valores negros, concebidos através da tradição oral.

A segunda fase do Movimento Negro formulada por Adão (2007) se refere ao período Pós-Abolicionista (após 1888 até a década de 60), destacando as teorias raciais e a mobilização dos negros contra o racismo e pela cidadania. Durante as primeiras décadas republicanas, marcadas pelo fim da escravidão sob a égide da Lei Áurea, não houve nenhuma política pública de inclusão social dos ex-escravos. Assim, os negros continuaram à margem da sociedade brasileira, legitimados nas teorias raciais baseadas na ideia de que a raça branca era superior:

Essas teorias contaram com muitas adesões no Brasil entre 1870 e 1930, sobretudo entre intelectuais, políticos, juristas e médicos. As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais, e culturais – como cor de pele, forma de nariz, textura do cabelo e os modos de vestir, festejar,

cantar e cultivar – à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos. [...]. A Europa era considerada modelo de superioridade e civilização e os povos africanos e indígenas identificados como inferiores e atrasados (DANTAS, 2012, p. 87).

Esses argumentos biológicos das teorias racistas do século XIX serviram para justificar os investimentos das autoridades brasileiras na imigração europeia para o trabalho nas lavouras cafeeiras, promovendo, assim, o “branqueamento” da população brasileira. Embora a primeira Constituição republicana brasileira garantisse igualdade a todos os cidadãos perante a Lei, a ideia de raça como critério de classificação social estava presente no cotidiano do negro em situações de desigualdades e desvantagens.

Outra teoria difundida no Brasil a partir dos anos de 1930/1940 foi a ideia da chamada “democracia racial”, que se apoiou no livro de Gilberto Freyre (2004), “Casa grande & senzala”, publicado em 1933. Nessa obra, as relações entre senhores e escravos são tratadas de forma harmoniosa, nas quais a mestiçagem, antes condenada, passa a ser sinônimo de tolerância racial, sendo uma característica própria do Brasil.

A verdade é que no Brasil, ao contrário do que se observa em outros países da América e da África de recente colonização europeia, a cultura primitiva – tanto a ameríndia como africana – não se vem isolando em balões duros, secos, indigestos, inassimiláveis – ao sistema social europeu. [...]. Suavizou-as aqui o óleo lúbrico da profunda miscigenação, quer a livre e danada, quer a regular e cristã sob a bênção dos padres e pelo incitamento da Igreja e do Estado (FREYRE, 2004, p. 231).

Durante essa fase, fortaleciam-se a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), duas organizações fundamentais na consolidação das lutas sociais, políticas, culturais e educacionais da população negra brasileira. A FNB, fundada em 1931, tinha como principal objetivo a inclusão do negro na sociedade, mas sem pretensão de transformar a ordem social. Conforme Adão (2007, p. 96), nesse período “a educação era reivindicada como sinônimo de instrução, de escolaridade, bem como abrangia seu sentido mais amplo – manifestações culturais, geralmente valorizadas pela sociedade branca”.

Já o Teatro Experimental do Negro (TEM), criado em 1944, no Rio de Janeiro, além de reivindicar a inclusão da população negra na sociedade brasileira, buscava o reconhecimento do valor da raça negra e afirmação da identidade afro-brasileira.

Nos anos 1950, estudiosos liderados por Florestan Fernandes se empenharam em estudos sobre as relações raciais no Brasil, questionando a harmonia racial brasileira e mostrando as marcas extremas da discriminação no país. Assim, a ideia de “democracia racial” brasileira passou a ser considerada um mito.

Florestan Fernandes, por exemplo, ao abordar as relações raciais sob o ângulo das desigualdades, questionou a noção de tolerância racial e mostrou que havia um código de conduta que, na prática, funcionava como um abismo a distanciar diferentes grupos sociais, embora não fosse oficial nem tivesse base na lei. O mesmo autor notou também que o racismo no Brasil tinha características próprias: os brasileiros reconheciam a existência da discriminação racial, mas demonstrava ter “preconceito de afirmar preconceito” (DANTAS, 2012, p. 95).

Em suma, a discussão dessas teorias raciais são importantes para o entendimento do racismo no Brasil, bem como serviu para fortalecer a organização do Movimento Negro contemporâneo. Partindo dos anos 70, Adão (2007, p. 97) caracteriza o Movimento Negro atual não mais na afirmação de uma identidade negra, mas numa valorização do negro “[...] sobretudo com base numa valorização da cultura negra, de suas raízes africanas”. Assim, no campo educacional são cobrados no currículo estudos africanos como a importância das raízes culturais da população negra e a participação do negro na história.

Esta *práxis* negro-educativa se pauta fundamentalmente em duas questões que se inter-relacionam: uma que enfatiza a imprescindibilidade da recuperação das raízes históricas e culturais do afro-brasileiro. E outra que se centraliza na eliminação de imagens negativas, estereótipos, ideologia do branqueamento veiculadas pelo sistema de ensino brasileiro (ADÃO, 2007, p. 98).

Foi a partir da Constituição de 1988 que os movimentos ético-raciais ganharam força no Brasil, que contou com as contribuições históricas, políticas e sociais do Movimento Negro na luta pelo direito à diversidade. Assim, somente no final dos anos 80 e 90 as ideias de igualdade, emancipação e liberdade tornam-se possíveis, através de políticas de reparação dos grupos oprimidos ao longo da história.

Outro marco importante para a educação brasileira foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que reforça pontos fundamentais do texto constitucional quanto aos princípios e fins da educação nacional. No que se refere ao ensino de História, a LDB (1996) aborda, no Art. 26, §4º, que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996, p. 10).

Nas últimas décadas, intensificaram-se, no Brasil, os debates sobre cultura afro-brasileira, como forma de luta contra o racismo. Dessa forma, surgiram inúmeras políticas afirmativas na promoção da igualdade racial. Assim, a Lei nº 10.639/93 visa, posicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação. Nessa direção, é importante ressaltar que a

Lei nº 10.639/2003 não surgiu de uma hora para outra em nossas escolas, é fruto de demandas sociais apresentadas por diversos movimentos negros desde o século XIX. As leis educacionais antirracistas podem ser consideradas políticas públicas afirmativas de reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da história e da cultura da população negra do Brasil. Dessa forma, as políticas de reparações voltadas para a educação devem oferecer garantias de acesso, permanência e sucesso na educação escolar em todos os níveis de ensino.

A partir de 2003, há uma exigência legal que tornou obrigatório o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, contudo, o sistema de ensino ainda tem pouco conhecimento, poucas informações de como implementá-la.

A agenda colocada pela lei, nesse sentido, não indica apenas inserir conteúdos, mas, fundamentalmente também, rever conteúdos (que ocultam mais do que revelam, que silenciam mais do que mostram), rever práticas e posturas, rever conceitos e paradigmas no sentido da construção de uma educação antirracista, uma educação para a diversidade e para a igualdade racial [...] (SANTOS, 2009, p. 24).

É importante propor e implementar a igualdade racial e as ações afirmativas nos espaços escolares. Assim sendo, a interação da proposta político-pedagógica da escola, com a promulgação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), é fundamental para minimizar os preconceitos ao legado africano e à construção de uma educação antirracista mais sólida em todo o Brasil.

A preocupação se traduziu, em 2003, na edição da Lei nº 10.639 e, posteriormente, na Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008). É preciso entender que o Art. 26A, transcrito abaixo, acrescentado à Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), explicita que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como a educação das relações étnico-raciais, desenvolver-se-ão em diferentes níveis e modalidades de ensino em todo o currículo escolar, em particular nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Art. 1º - O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008, p.1).

Assim, é essencial esclarecer que o Art. 26A, acrescentado à Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), tem a intenção não apenas de incluir novos conteúdos ao currículo escolar, mas exige que se pensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas oferecidas pelas escolas, de forma coletiva, e não exclusiva do ensino de história.

A Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008) foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena, já que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio. Essa lei aborda uma série de importantes questões, pois não se resume à questão da escravidão e do preconceito, já que retrata a importância do reconhecimento do negro e do índio como pilares da formação da sociedade brasileira, como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais.

As discussões e o estudo das Leis nº 10.639 (BRASIL, 2003) e nº 11.645 (BRASIL, 2008) e suas implicações práticas são praticamente desconhecidas por muitos professores. A falta de formação acadêmica sobre o vasto conteúdo da História e Cultura Afro-brasileira tornou-se um problema de ordem teórica e metodológica dentro da escola.

Educação antirracista: desafios na implementação no ambiente escolar

Nesse segundo momento, serão evidenciados os desafios de trabalhar as questões étnico-raciais nas instituições escolares a partir da implementação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), tomando como referência a análise de documentos da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Nossa Senhora da Piedade, localizada na cidade de Coreaú-CE. Aqui, também serão sugeridos caminhos para a construção de uma escola multicultural que atenda à sociedade plural em que vivemos.

Com relação ao ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, apesar da imposição da lei, a escola em análise trabalha a temática pontualmente, em forma de datas comemorativas durante a semana da consciência negra, e sob a responsabilidade exclusiva do professor de história. Geralmente, são realizadas aulas temáticas relacionadas à culinária, aos personagens negros bem-sucedidos historicamente, à religião afrodescendente (ocultadas no cotidiano social), enfim, é possível enumerar as ações escolares trabalhadas de forma

individualizada. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 40), é bastante comum a escola pensar “[...] o outro como sujeito pleno de uma marca cultural”:

Na área da educação, essa visão se expressa, por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e “folclórica”, apenas em dias especiais, usualmente incluídas na lista dos festejos escolares, tais como o Dia do Índio ou Dia da Consciência Negra (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 40).

Ao fazer isso, as escolas negam as contribuições culturais do negro e do índio na formação étnica brasileira. O outro não faz parte do que nos caracteriza e essa ação se constitui como um racismo silencioso.

Ao analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEIEF Nossa Senhora da Piedade foi possível constatar que esse documento não faz nenhuma referência às leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Nele, a única referência à educação para a diversidade aparece no seguinte trecho:

Na referida instituição de ensino, devido às peculiaridades da clientela da escola, os temas que o coletivo considera prioritários são aqueles que envolvem leitura, raciocínio lógico e construção do senso crítico, além da valorização da cultura local. Assim, adotar-se-á a organização curricular a partir das unidades didáticas, articuladas aos eixos transversais do currículo: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 35).

É possível perceber que a Proposta Curricular da escola analisada prioriza os conteúdos formais que envolve, principalmente, as disciplinas de português e matemática, devido a essas disciplinas serem alvos das avaliações externas. Constata-se, ainda, que faz referência à Educação para a Diversidade como tema transversal, que, na prática, fica muito a critério dos professores. Tal fato caracteriza o que Moreira e Candau (2007, p. 25) chamam de hierarquia e relações de poder entre as disciplinas, em que “legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares”.

Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

O Projeto Político-Pedagógico é a identidade da escola, devendo ser construído coletivamente e expressar a intenção de toda a comunidade escolar. É muito comum as

escolas elaborarem o PPP valorizando apenas a organização curricular das disciplinas, também chamado de currículo prescrito, ou seja, o processo de seleção de conteúdos formais das disciplinas distribuídos por ano/série.

E com relação às diretrizes propostas para a disciplina de História presente no PPP, encontra-se descrito o seguinte:

A disciplina de **História**, cujo objeto de estudo é a ação humana ao longo do tempo, tem por objetivo criar condições para que os alunos aprendam a dialogar com o passado de forma a compreender sua realidade. Para que o objetivo maior seja alcançado, trabalhamos as diferentes realidades humanas em comparação umas com as outras, respeitando e compreendendo a diversidade e inserindo a história do povo judeu dentro dos processos históricos trabalhados, contribuindo, também, para a construção da identidade judaica dos alunos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 36).

A ideia de diversidade presente no Projeto Político-pedagógico foge totalmente da realidade cultural dos alunos. Ao priorizar a história do povo judeu, em detrimento da história afro-brasileira, a escola menospreza a história dos povos africanos e cria o estereótipo de inferioridade. Verifica-se, ainda, a falta de participação da comunidade escolar na elaboração desse documento, pois valoriza uma identidade totalmente alheia ao público atendido.

De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 23):

A visão de conhecimento escolar por nós adotada, bem como o reconhecimento de que devemos trabalhar com conhecimentos significativos e relevantes, terão certamente efeitos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Um dos caminhos importantes a serem pensados na escola em prol de uma educação igualitária está relacionado ao currículo. Existem diferentes concepções sobre currículo, mas é inegável sua importância na formulação de uma intenção educativa, ou seja, educar para a tolerância e o respeito à diversidade.

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as alunos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18.).

Assim, faz parte do currículo toda e qualquer ação explícita ou implícita dentro da instituição, pois envolve as concepções de escola, de aprendizagens, das escolhas de

conteúdo, de posturas, das relações professor-aluno, e, principalmente, o projeto educativo assumido e defendido por toda a comunidade escolar.

Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

O currículo escolar, os livros didáticos, o processo de avaliação escolar ainda contêm muitos estereótipos e preconceitos que são levados às crianças e aos adolescentes negros, acarretando o enfraquecimento da autoestima. Muitas vezes, os/as alunos/as negros se sentem inferiores, gerando um sentimento de inadequação social, acarretando assim o fracasso escolar. Segundo Cavallero (2005):

Tendo em vista que existe, na sociedade brasileira, um padrão de racismo, um padrão de desigualdade, um padrão de discriminação, que é étnico-racial e etário, não é possível pensar apenas no acesso ao ensino superior, quanto às políticas de cotas. Elas são necessárias, mas temos que pensar ações afirmativas para toda a educação básica, até porque o jovem negro não chega à universidade, se não passar por um processo de educação básica bastante qualificada (CAVALLERO, 2005, p. 96).

Nas escolas brasileiras, ainda prevalece a cultura branca. Os valores da classe dominante continuam sendo da família branca. Percebe-se que as crianças se sentem excluídas, elas têm acesso à matrícula e à escola, mas não ao contexto das relações sociais do sistema educacional, que continua a reproduzir posturas eurocêntricas.

Entre outras situações que dificultam a continuidade dos estudos por parte dos estudantes negros está o próprio sistema educacional, que impõe maiores dificuldades aos alunos negros do que aos alunos brancos, na medida em que os conteúdos “edificam” uma sociedade branca e deixam de incluir conhecimentos da cultura negra e da realidade social em que vive o negro no Brasil (MELLO, 2008, p. 44).

No entanto, é inegável que nossas escolas continuam sendo produtoras de exclusões sociais. O que podemos observar foi um processo de massificação de ensino, ou seja, ocorre que a escola entende que a democratização foi o processo de abertura a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos.

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de

critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes (NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Considerando a escola analisada e diante de estudos sobre outras realidades, é possível acreditar que muitas escolas públicas brasileiras ainda permanecem organizadas de forma seletiva e elitista. A escola continua a reproduzir práticas pedagógicas adequadas aos setores privilegiados da sociedade.

A fim de realmente se configurar como uma instituição democrática e que incorpore um projeto educativo emancipatório, nos dizeres de Boaventura de Sousa Santos (1996), a escola sobretudo a pública deverá inserir a questão racial no seu projeto político-pedagógico, tomá-la como eixo das práticas pedagógicas e articulá-las nas discussões que permeiam o currículo escolar (GOMES, 2010, p. 102).

Existe uma grande resistência por parte da escola em abandonar ações padronizadas de ensino, é mais cômodo para a instituição escolar reproduzir conhecimentos sob a forma de um currículo único do que garantir a equidade na escola.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Segundo Santos (2004), o colonialismo é considerado a violência matricial. Para o autor, o colonialismo foi justificado como missão civilizadora segundo a qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo. No entanto, ele ressalta a importância do pós-colonialismo, ou seja, uma mudança de paradigma do conhecimento. Assim, constitui-se a ideia de que o conhecimento é muito mais amplo do que defende a ciência moderna.

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social. [...]. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como malnascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal (MANTOAN, 2003, p. 14).

Desta forma, observa-se uma grande dificuldade em lidar com as relações raciais nos currículos escolares. As abordagens devem ser imparciais, as formas de avaliação têm que se despir dos estereótipos enraizados no modelo de escola que temos.

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p. 106).

De acordo com Silva (2011, p. 16), “[...] é complexa, mas não é impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira”. Dessa forma, a autora aborda algumas competências e posicionamentos que professores/as e pesquisadores/as devem adotar:

Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial (SILVA, 2011, p. 16).

Assim sendo, é importante ressaltar a temática racial e sua relação com a educação, mais especificamente sobre as formas de racismo no Brasil. Atualmente, assistimos ao avanço de um tipo de racismo sorrateiro e camuflado, que ganha força na medida em que os grandes debates sobre o referido tema têm ficado fora das escolas brasileiras. De acordo com Arroyo (2010, p. 112):

Os avanços, ainda que tensos, no reconhecimento da diversidade étnico-racial, por parte do pensamento educacional, das políticas, dos currículos e didáticas, da coordenação e da docência talvez sejam um dos elementos mais instigantes para o repensar e o fazer educativos no sistema escolar.

É importante destacar que uma educação antirracista se constrói a partir da união de toda a comunidade escolar: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, pais e alunos; todos devem comprometer-se em fazer da escola um espaço de respeito às diferenças e à diversidade. Conforme Moreira e Candau (2007), o currículo deve ser concebido como espaço de reconhecimento de nossas identidades:

Um aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a se procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos sócio-culturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país (MOREIRA; CANDAU (2007, p. 38).

A formação de professores para o fortalecimento de políticas educacionais relacionadas às questões étnico-raciais para atuar na Educação Básica é fundamental. Faz-se necessário que o profissional de educação conheça e motive a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no combate ao racismo no espaço escolar, a partir de estudos e pesquisas.

Nessa perspectiva, necessitamos capacitar professoras/es educando-as/os para serem produtoras/es culturais, ou seja, para lidar com a diversidade como uma atividade inconclusa e aberta à contestação, em vista de uma práxis pedagógica preocupada com as leituras das imagens, dos discursos legitimados e das vozes silenciadas (SANTOS, 2008, p. 106).

É comum, dentro da sala de aula, os professores se depararem com situações de racismo entre os alunos, e não saber lidar com elas. Na verdade, poucos profissionais da educação possuem preparo para questionar de forma crítica a presença de alunos negros no cotidiano escolar. Muitas vezes, as crianças e os/as adolescentes negros/as têm vergonha da sua cor, tendo dificuldades de autoafirmação com relação à sua etnia, uma vez que aprenderam desde cedo a negar as origens e sua religiosidade.

A socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua auto-imagem. E o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade, como desvio, como anormalidade (ABRAMOWICZ, 2011, p. 56).

Para tanto, há a necessidade de professores qualificados para o ensino de diferentes áreas do conhecimento e que sejam capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes origens étnico-raciais, no sentido de respeito e correção de posturas, atitudes, expressões preconceituosas, entre outros. O incentivo à pesquisa no que diz respeito às relações étnico-raciais é de extrema importância para o desenvolvimento do profissional da educação, pois contribui para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, tornando o professor um agente mobilizador e colaborativo dentro da escola.

Desta forma, é importante insistir e investir em formações sólidas dos professores em diferentes áreas de conhecimento a fim de compreender a importância das questões

relacionadas à diversidade étnico-racial, possibilitando, ainda, a criação de estratégias pedagógicas em prol de uma educação antirracista.

Considerações Finais

O estudo aponta para a necessidade e efetivação de uma educação antirracista real, e não só legal. Assim, com base na pesquisa realizada, foi possível constatar que ainda existe um abismo muito grande que separa os direitos garantidos em lei a favor da educação étnico-racial, e a realidade das escolas brasileiras.

Considerando a realidade da escola EMEIEF Nossa Senhora da Piedade, buscou-se fazer uma discussão da história das leis educacionais antirracista no país e os desafios de implementação no ambiente escolar, levando em consideração o currículo e a formação de professores pesquisadores. Em suma, é importante ressaltar o poder multiplicador que a educação possui, sendo crucial para a construção da igualdade racial.

Dessa forma, o estudo mostra a trajetória de lutas por uma educação étnico-racial ao longo da história e evidencia o desafio de tornar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas na escola, e não apenas suprir a imposição legal. Para que isso ocorra, deve haver um trabalho conjunto e articulado entre instituições escolares, políticas públicas e movimentos sociais, pois as mudanças nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Portanto, as discussões apontadas neste artigo são importantes para dar visibilidade a uma realidade que esteve silenciada ao longo da história da educação, contribuindo na quebra do preconceito racial em nosso país, que tanto mantém a população negra à margem da sociedade.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação Infantil, igualdade e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2011.

ADÃO, Jorge Manoel. Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 12, n. 2, jul./dez, 2007.

ARROYO, Miguel. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 29 jul. 2020.

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” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CAVALLERO, Eliane. Educação e Políticas Públicas Afirmativas. *In*: Seminário Nacional Diferentes Diferenças. **Revista Educação Municipal**, ano 17, n. 8, dez. 2005.

DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

FREITAS, Décio. **Escravos e Senhores-de-Escravos**. Porto Alegre: Chronos. UCS/ EST, 1977

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: a formação brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Uma Olhar Além das Fronteiras: Educação e Relações Raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Eliana Muller de; KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves. A escola como espaço de culturas. *In*: KRONBAUER, Selenir Côrreia Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli (Org.). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério de Educação e Secretaria da Educação Básica, 2007.

NEPOMUCENO, Eric Brasil; MENDONÇA, Camila. 1988: abolição e abolicionismos. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 78, Campinas, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola De Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora da Piedade. **Projeto Político Pedagógico**. Coreaú, Ceará, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial e para Além de Um e Outro. **Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. 16-18 setembro 2004, Coimbra: Faculdade de Economia (Universidade de Coimbra).

SANTOS, Sônia Querino dos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da lei 10.639. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. 2º ed. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius (Org.). **Relações Étnico-raciais e educação do Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

VIANA, Larissa. Festas e irmandades negras no Brasil. *In*: DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Marta (Org.). **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Recebido em: 02 de outubro de 2020
Aprovado em: 18 de dezembro de 2020