



## ***CURRÍCULO FESTIVO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA***

### ***FESTIVE CURRICULUM AND EDUCATION OF RACIAL-ETHNIC RELATIONS IN BASIC EDUCATION***

**SILVA, Francisco Thiago<sup>1</sup>**

#### **RESUMO**

O texto é o desdobramento de uma dissertação de mestrado acadêmico abrigada na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), de uma universidade federal do Brasil, defendida em 2013. O estudo abordou as interfaces entre as teorias curriculares, sobretudo as críticas, com as práticas pedagógicas relativas ao ensino de história e cultura afro-brasileira modeladas pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica do Distrito Federal. Os resultados da pesquisa assinalam a coexistência de duas concepções curriculares: o *Currículo festivo*, e o *Currículo antirracista*.

**Palavras-chave:** *Currículo Festivo*, Educação Étnico-Racial, Educação Básica.

#### **ABSTRACT**

The text is the unfolding of a dissertation on the search line sheltered academic: Teaching Profession, Curriculum and Evaluation of the Program of Postgraduate Education (PPGE), of a Federal University of Brazil, defended in 2013. The study addressed the interfaces between curricular theories, particularly the criticism, with pedagogical practices concerning the teaching of Afro-Brazilian history and culture modeled by teachers of the early years of basic education of the Federal District. The survey results highlight the co-existence of two curricular conceptions: the *festive Curriculum*, and the progressive shift towards *anti-racist Curriculum*.

**Keywords:** *Festive Curriculum*, Ethnic-Racial Education, Basic Education.

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação e Currículo – UnB. Licenciado em História e Pedagogia. Professor da SEDF e do Centro Universitário Projeção. Líder do Grupo de Pesquisa: “Currículo e Interdisciplinaridade na Formação Docente”. E-mail: fthiago2002@yahoo.com.br. CV LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1498719376426045>.



## Mapeando o caminhar: primeiras palavras

Passada uma década desde a promulgação da Lei Federal 10.639/2003 que acrescentou o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais –, diversas tentativas de implementação nos estados da Federação estão ocorrendo. Diretrizes Curriculares foram criadas, políticas de formação de professores aconteceram, porém ainda se verifica uma invisibilidade da temática nos documentos curriculares, ao passo que as práticas desenvolvidas nas escolas se reduzem a ações isoladas e de pouco impacto (Filice, 2011; Cavalleiro, 2000; Gomes e Martins, 2009). A partir desse cenário, a presente pesquisa objetivou identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras tem sido pensada e se materializado nos currículos praticados pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O texto apresenta uma breve discussão dos principais documentos nacionais que sustentam a materialidade da modalidade Educação das Relações Étnico Raciais Negras e seus desdobramentos para os currículos: que formam o docente para a educação básica e o currículo que o mesmo irá materializar em seu cotidiano pedagógico.

A escrita acadêmica exigiu, ao lançar o olhar da teoria, sob os dados empíricos a necessidade de tipificar duas categorias curriculares, explicitadas na última sessão, que surgiram a partir das falas das interlocutoras – o *currículo festivo* (modelado em eventos ou mesmo de forma rotineira, contudo expropriado dos conteúdos relacionados à história da luta negra contra o racismo, nele o enfoque central são as contribuições culturais, apenas) e o *currículo antirracista* (possibilita o estudo da história da África no Brasil) bem como da presença negra em seus aspectos: sociais, culturais, econômicos, religiosos ao longo do ano letivo.

A seguir um panorama breve do universo de pesquisa que sustenta esta abordagem.

## O contexto educacional pesquisado e as Interlocutoras da pesquisa<sup>2</sup>

Atualmente a Rede Pública de Ensino do DF possui 655 escolas, de acordo com o Censo Escolar 2011 contido no Projeto Político Pedagógico atual (Distrito Federal, 2012). A Rede Pública de Ensino do Distrito Federal contém oito unidades orgânicas, vinculadas ao gabinete do Secretário de Educação, o qual possui uma Secretaria-Adjunta

Optou-se por pesquisar de maneira mais abrangente a Rede Pública de Ensino, com vistas a abstrair as mais diferentes (geográficas, teóricas e pedagógicas) percepções acerca do objeto, não havendo, por isso, a escolha de uma escola ou regional de ensino específicas.

Em 2012, a Secretaria de Educação contava com 487.141<sup>3</sup> alunos matriculados, segundo o Censo Escolar, distribuídos em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), localizadas nas Regiões Administrativas do DF que, em articulação com o nível central, realizam as ações que concretizam as políticas para a educação.

Foram ouvidos vários profissionais, desde a gestão central, entretanto é do grupo de docentes entrevistados que este artigo extrairá o conjunto de falas que darão suporte as tipificações curriculares encontradas ao longo da pesquisa.

Antes, faz-se necessário, elencar as principais legislações nacionais que versam sobre a questão curricular em interface com a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras.

<sup>2</sup> As interlocutoras tiveram nomes fictícios para preservar sua identidade; homenageiam-se figuras importantes da resistência negra no Brasil para identificá-las. A letra “P” significa “professora”.

<sup>3</sup>Dados disponíveis em: <[http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=6756#!lightbox/0/](http://www.se.df.gov.br/?page_id=6756#!lightbox/0/)>. Acesso em: 09 set. 2012.



### **Legislações Educacionais Antirracistas: mudanças curriculares?**

As ações legais – a Lei Áurea (1888), a promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o acréscimo do artigo 26-A (2003) da LDB n. 9394/96, atualizado pelo artigo 79-B (2008), a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e cultura afro-brasileira (2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) e o Plano Nacional de Implementação das DCNS para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004) – desencadearam debates em torno da cultura africana e afro-brasileira na educação. Entretanto, as mesmas não corroboraram, segundo Pereira (2012), para grandes mudanças curriculares, em se tratando de currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modelado (SACRISTÁN, 2000) e em ação pelos professores regentes.

Gomes (2010b) acredita que a escola e seu currículo são impedidos de abordar essa temática, pois é necessário incluí-las nas esferas de formação docente: inicial e continuada e nos debates em torno da postura com relação à diversidade étnica do país, principalmente da condição sócio-histórica do negro brasileiro, porque

[...] mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura. Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão também ser resultados da implementação da lei e das diretrizes. [...] A implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda (GOMES, 2010, p. 86-87).

É basilar a participação dos professores nos momentos de elaboração da proposta prescrita e em todas as fases de materialização do currículo, desde que em sua formação não tenha ocorrido disjunção entre sua matriz de referência curricular e as ações curriculares desenvolvidas na escola. Borges (2010, p. 58-59) defende que

[...] a configuração curricular do processo formativo deverá pautar-se em alguns princípios básicos que garantam o efetivo trabalho pedagógico, como o conteúdo e o método, como a relação entre teoria e prática, como a integração entre a educação superior e a educação básica. Isso necessariamente requer uma parceria permanente entre a universidade e o sistema de ensino, como um foco na escola. Essa relação deve basear-se na convergência entre os currículos da formação docente e os das escolas.

Anteriormente já se discutiu a Carta Constitucional de 1988 e a atual LDB. Parte-se neste momento para uma análise profícua dos documentos legais que tangenciam e direcionam as discussões em torno do currículo escolar: os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para, em seguida, analisarem-se os marcos legais relativos ao Distrito Federal.

Por outro lado, as DCNS para a Educação das Relações Étnico-Raciais, documento publicado em outubro de 2004, visa, de uma maneira mais sólida, à instituição da temática afro-brasileira nos documentos curriculares pelo país, na perspectiva de construção de uma sociedade mais igualitária.

O documento traz os conteúdos que devem ser abordados de maneira transversalizada na elaboração e realização do currículo escolar. São eles: Movimentos Negros; história do Quilombo de Palmares; história da ancestralidade: religiosidade africana e afro-brasileira; os reinos africanos; o tráfico de escravos; a Diáspora Africana; as artes (literatura, plástica, música, dança e teatro); construção econômica, cultural e social da África contemporânea; políticas



negras e história do negro brasileiro.

A proposta traz esses eixos interligados e coerentes política e pedagogicamente, apresentando-se como tentativa de expressar um *currículo integrado* (BERNSTEIN, 1977, p. 76), que se caracteriza por ser “[...] um currículo em que os diversos conteúdos não recorrem caminhos distintos, mas que é um currículo em que os conteúdos favorecidos mantêm entre si uma relação aberta, será chamado integrado”.

Essas temáticas recaem na necessidade de investimento na produção de material de apoio pedagógico de qualidade que aborde a temática e a atenção para o assunto nos cursos e formação de educadores. Para elaboração de um currículo de caráter antirracista é necessário o reconhecimento, a valorização e o respeito às pessoas negras,

[...] à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de matriz africanas. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados têm sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004a, p.12).

No documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), há uma vasta quantidade de sugestões e debates teóricos para formular as políticas de elaboração curricular das unidades educacionais, como os eixos conceituais e metodológicos para cada nível e etapa da educação brasileira, inclusive com explicitação de materiais de uso pedagógico no cotidiano escolar (poemas, livros, músicas, filmes – longas e curtas), especificamente no capítulo sobre o Ensino Fundamental, o

resgate do protagonismo docente na elaboração do currículo, entendido nessa publicação como “mola-mestra” para o processo de sensibilização dos alunos objetivando o reconhecimento de sua cidadania. Assim,

[...] o trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também, na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais. Entendemos que, para dar visibilidade a esta proposta educativa, é fundamental a participação de professores (as) na escolha, seleção e organização dos temas que podem integrar um planejamento curricular, bem como, e aqui está outro desafio, toda a comunidade escolar (BRASIL, 2006, p. 55).

Na pesquisa de campo percebeu-se como a dinâmica do trabalho pedagógico tem se apresentado nos momentos de discussão em torno do currículo antirracista para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em seu nível modelado (SACRISTÁN, 2000) ainda de maneira superficial e estanque. O “Tratado Pedagógico da questão racial no cotidiano escolar”, apontado no documento analisado anteriormente, não se revela na fala das professoras interlocutoras. O mesmo traz elencadas estas ações, que seriam necessárias para a materialização de um ensino antirracista: a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo, reconhecer e valorizar as contribuições dos descendentes africanos, abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula, combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro, incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e a cultura do povo negro e recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Contrariamente, nota-se que a totalidade destas ações significa rever muitas



construções feitas com relação à própria subjetividade na história de vidas das educadoras entrevistadas. No entanto, o relato abaixo demonstra que muito ainda precisa ser feito. Por vezes, a visão que se tem da África e do próprio pertencimento étnico-racial só se consolida na atuação pedagógica. A própria professora admite que após participar de um projeto idealizado por outro colega com a temática racial é que ela própria passou a rever muitos conceitos e impressões que carregava:

*Eu sempre ouvi falar de uma África que produziu escravos. Mesmo sendo negra, professora, a única visão que eu tinha da África era essa, tal visão que eu passava para meus alunos. Eu acho que a partir do momento em que nós professores por experiência própria, quando estamos à frente do trabalho, entendermos o que é racismo, cultura africana, como ela tem contribuído até hoje? As coisas podem mudar. O meu discurso era de que nós não éramos racistas, eu descobri que ainda existe muito racismo na escola, e no Brasil, as crianças negras não se identificam na escola, com filmes, outros projetos, não acham seu espaço, só mesmo quando esse tipo de prática ocorre (P – Elizeth Cardoso).*

Embora haja uma preocupação em elevar as ações que formulem uma educação antirracista, sem o desdobramento e amplo debate para o Projeto Político Pedagógico da escola, aliado com formação em serviço coerente com as proposições, corre-se o risco da perpetuação de ações/projetos sem grandes impactos.

A educação precisa debater a diversidade étnico-racial sem transformá-la em desigualdade, objetivando minimizar essas mazelas sociais e possibilitando ações concretas por meio do currículo, que deve ser comprometido com a construção positiva de uma identidade negra.

Ainda é preciso que o Distrito Federal articule ações interligadas com a gestão/coordenações – central e intermediária – visando à formação dos professores atuantes nas escolas. O último depoimento expressa esse anseio e a necessidade inadiável de tais

atividades, se a proposta apresentada diz ter sido costurada coletivamente, também se faz necessário efetivá-la de maneira comunitária com vistas a fazer saltar o texto impresso (em folhas verdes) para frutificação de árvores frondosas que resultem em ações e atitudes pedagógicas democráticas e antirracistas que contribua para a modalidade aqui estudada.

### **Educação das Relações Étnico-Raciais Negras**

Pesquisadores como Cavalleiro (2001), Gonçalves e Silva (1996) e Gomes (2010) evidenciaram, com relação à construção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, que a escola e os atores, principalmente os professores, ainda não estão preparados e por vezes não buscam incluir em suas práticas pedagógicas esse olhar. O debate curricular aqui desenvolvido também apontou essas fragilidades. Ainda existe uma negação da presença do alunado afrodescendente no ambiente escolar, o que torna complexa a construção de uma identidade negra positiva. Sobre isso, Cavalleiro (2000, p. 35) confirma que

[...] é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

A definição de Educação das Relações Étnico-Raciais como uma proposta de educação pública nacional demanda que se compreenda seu significado, para, em seguida, verificar de que maneira o currículo da formação de professores precisa estar intrinsecamente vinculado a esta proposição. As instâncias nacionais compreendem o tema da seguinte maneira:



[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. [...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como o espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2006, p. 236).

Como pensar em tantos desafios para o cotidiano pedagógico? As orientações acima expressam indicações que parecem em um primeiro momento – se o olhar for ingênuo e desprovido do debate racial –, como sendo mais um documento legal que a escola opta ou não por trabalhar, embora o próprio texto reafirme o papel central da instituição em ser o palco principal dessa nova perspectiva para com a educação.

Uma visão politizada percebe como, nos próximos anos, o sistema de ensino brasileiro precisa reinventar suas visões sobre si mesmo e sobre as pessoas que forma, começando por reconhecer a transposição das desigualdades históricas que grupos sofreram para o seio da própria escola.

É importante destacar que a proposta de Educação para as Relações Étnico-Raciais não significa simplesmente mudar a direção curricular de princípios orientadores etnocêntricos de raiz europeia para um africano (BRASIL, 2006). Na verdade, é desejável que as frentes curriculares abarquem a diversidade étnico-racial e cultural que cerceiam a sociedade. Para tanto, as escolas necessitam trabalhar conteúdos das diferentes matrizes que formaram a história brasileira: indígena, africana, europeia, asiática, e até mesmo comunidades que ainda permanecem no limbo curricular, como a

cigana, porque a “[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos” (GOMES, 2010b, p. 70).

A autora faz um alerta pertinente sobre a enorme contribuição curricular que a educação para as relações étnico-raciais oportuniza:

[...] uma distribuição igualitária da organização dos conteúdos que inclua o continente africano nas informações sobre a história, a geografia, a política e as culturas dos continentes existentes na Terra. Mas é preciso tomar cuidado! Se reduzirmos a discussão trazida pela Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares em “conteúdos escolares”, corremos o risco de apagar a riqueza dessa proposta, [...] que é mais ampla: a educação das relações étnico-raciais (Ibid., p. 81).

A antropóloga situa a questão negra como uma base para fomentar e estimular a transformação das bases escolares para esse novo crivo curricular e pedagógico. Promover a Educação das Relações Étnico-Raciais significa questionar e propor mudanças na constituição histórica da escola e da formação docente, assim como seus desdobramentos: planejamento, currículo, métodos e avaliação. Os conteúdos escolares que envolvem as minorias são um dos pilares da referida proposição, mas ela não se reduz a eles. As próprias orientações para implementação da mesma reafirmam isso:

Art. 3º A Educação das Relações étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio da supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas (BRASIL, 2004a, p. 11).

Não é possível pensar um ensino plural e democrático se ainda a instituição escolar continua negligenciando, segundo Garcia



(2010), ou folclorizando e deturpando os signos étnico-raciais ao longo do tempo, assim como da sua assunção equivocada para silenciar práticas culturais. Isso obliterou a participação negra no processo histórico do país, e também se fixou na historiografia e no imaginário coletivo.

Cabe acrescentar que os movimentos políticos encabeçados pelos escravos e seus descendentes em tempos posteriores é que lideraram e garantiram a inclusão dessas temáticas, segundo Santos (2009), promovendo verdadeiros levantes políticos que arriscaram em vários períodos históricos suas próprias vidas. A historiadora Mattos (2009, p. 217) relembra parte desses embates:

Após a abolição da escravidão, os africanos e seus descendentes tiveram de enfrentar o difícil acesso ao mercado de trabalho livre, a discriminação e a exclusão social. Diante desses novos obstáculos, os negros não se abateram, organizaram-se em associações políticas culturais, que deram origem a um forte movimento em torno da identidade negra, na tentativa de derrubar os preconceitos e alcançar a igualdade social.

O entendimento do que seja pensar os princípios educacionais brasileiros sob o prisma das relações étnico-raciais requer uma imersão na história para compreender como e quais influências as políticas educacionais contemporâneas sofreram – mas com o olhar do movimento negro, que foi incansável, ainda quando não se autodenominava assim, para tornar este país livre dos preconceitos raciais. E foi na educação que esse círculo fincou suas bases, inicialmente lutando para ter acesso a ela e depois guerreando para que o universo escolar (o currículo) branco brasileiro se tornasse mais negro, mais africano, mais afro-brasileiro

### **Afinal, quais currículos são modelados?**

Para melhor conceituar e pensar no campo curricular, Silva, T. (2011) acredita que seja possível fazer a análise a partir de três perspectivas, ou seja, a forma de se compreender o significado de currículo indica

uma concepção teórica de educação que se tem: *tradicional, crítica e pós-crítica*.

Assumem-se nesta pesquisa, as concepções críticas de educação e currículo – por acreditar que ainda se vive a modernidade, marcada pela dominação neoliberal capitalista –. Com isso, visa-se ao debate de uma proposta antirracista na perspectiva crítica, que vá romper com a hegemonia de um grupo dominante que determina *o que, como e para quem* os conhecimentos curriculares são delineados.

A questão central desta pesquisa buscou captar quais currículos são modelados<sup>4</sup> pelos professores que atuam com crianças nos Anos Iniciais da rede pública de ensino e como eles entendem o estudo étnico-racial em suas práticas curriculares.

Sacristán (2000), ainda alerta para o fato de que o currículo molda cada profissional, mas é traduzido na prática por eles próprios, ou seja, a influência é recíproca e o protagonismo docente se faz necessário.

Com o tópico *étnico-racial*, essa premissa revela que se o agente modelador do currículo não entender todo esse processo complexo e se não for formado para desenvolver os conteúdos – aqui se advoga em favor de uma educação antirracista cujo negro não é mero objeto descrito, mas sujeito histórico importante –, também as temáticas continuarão invisíveis, apesar da obrigação histórico-político-social e legal. Assim, a função docente é primordial, pois

[...] por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas. [...] daí que hoje se proponha a inovação de programas ligada à participação dos professores nos mesmos, mais do que lhes prever o papel de meros consumidores, que não serão em sentido estrito em nenhum caso, pois a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da

<sup>4</sup> Currículo modelado: momento em que o profissional docente se torna tradutor do currículo, por meio de sua cultura profissional que se reverterá em ações e atitudes de sua prática. (SACRISTÁN, 2000 p. 106).



interpretação dos professores (Sacristán, 2000 p. 175).

Observou-se no trabalho de campo o alerta do autor acima, que foi um dos pressupostos que se confirmaram nos depoimentos. De fato, as professoras perceberam-se como tradutoras do currículo, e singularmente manifestaram isso, porque

[...] qualquer estratégia de inovação ou de melhoria da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais (Ibid., p. 166).

A percepção entre a atuação modeladora do professor e um possível currículo antirracista impôs duas questões fundantes evocadas no roteiro das entrevistas com as professoras. São elas: 1) Você já desenvolveu alguma ação ou projeto voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como avalia estas ações?; e 2) De que maneira o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido em sala de aula pode tornar-se antirracista?

A primeira indagação revelou que das 14 professoras, oito nunca realizaram nenhum tipo de atividade curricular que se ligasse com a educação das relações raciais, por exemplo:

*Nunca realizei, não sei como fazer, já vi alguns colegas fazendo, mas realmente não tenho ideia de que conteúdos e como podem ser trabalhados (P – Aqualtune).*

Todavia, cinco professoras que afirmaram ter em seus planejamentos e currículos próprios, a previsão de atividades relacionadas com história afro-brasileira ou mesmo debate para combater práticas racistas e discriminatórias, explicam que sua modelagem se configurava em: um filme, uma música, um dia de palestra, entre outras ações pontuais.

Ou seja, percebem-se ações isoladas e desconexas com a realidade escolar, seu currículo prescrito e o próprio PPP. Apenas uma professora referiu-se a um projeto de um colega que pareceu caracterizar-se com uma

proposta curricular didaticamente ordenada: referencial escrito, planejamentos, conexões com os marcos legais e ideia de uma culminância, contudo chama a atenção apenas uma prática dentro de um universo de 14 professoras pesquisadas.

As repostas do primeiro grupo, que não realizou nenhum tipo de ação curricular antirracista, apresentou-se em alguns instantes da entrevista como sendo algo absolutamente natural, não discutir currículo, nem mesmo questionar-se individual ou coletivamente como inserir as questões relativas à história do negro em suas práticas. Infere-se que a área de formação docente ainda precisa ser mais bem articulada. Neste contexto é preciso ainda considerar como Silva T. (1995, p. 184) explica esse fenômeno de aparente descompromisso por parte de alguns educadores em problematizar o campo curricular, sendo que, segundo ele, “[...] o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais”.

Para que isso se modifique em relação à proposição de um currículo antirracista e antidiscriminatório, é necessário que essas problematizações didáticas e curriculares permitam a entrada de atores sociais externos ao ambiente escolar. Sendo assim,

[...] um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, brincadeiras, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 40-41).

Na organização teórica dos dados, para didaticamente expressar os resultados de maneira mais organizada das falas das interlocutoras, compeliu-se a necessidade de categorizar as visões das mesmas sobre suas práticas no *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) em interface com o ensino de história africana e afro-brasileira e a





inserção do negro em nossa sociedade. As respostas repetiram-se com um vocabulário semelhante e significados próximos, por isso os currículos encontrados neste estudo foram assim denominados:

### **Currículo Festivo e Currículo Antirracista.**

A presente abordagem se ancora numa perspectiva científica que além das visões e convicções das pessoas, considera o movimento concreto e dialético da história como necessidade de iluminar e explicar os eventos observados e estudados. A intenção proposta aqui é desvelar e caracterizar, a partir do exercício do magistério de Anos Iniciais, como se dá o trabalho de tradutoras das propostas oficiais curriculares ante sua realidade e da história do Brasil, que indica o lócus social em que a maior parte de sua população foi e encontra-se inserida.

Assim, também a tradição curricular brasileira pressupõe espaços delimitadores, e por vezes invisíveis, para as controvérsias que envolvem o tema racial:

Após 500 anos de colonização no Brasil, termos gerações de brasileiros “educadas” por um processo de escolarização excludente dos conhecimentos da maioria da população, seja através da seleção de conteúdos de base eurocêntrica, ou de uma concepção metodológica que nega as formas negra e indígena de produzir conhecimentos (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 40-41).

Neste sentido serão descritos criticamente esses currículos encontrados sob uma égide de generalização argumentativa<sup>5</sup> – característica dos estudos qualitativos. A ideia é que a partir dessas convicções curriculares, outros estudos se realizem para aprofundamento, contestação e proposições, já que o olhar científico aqui se sustenta num campo que traz consigo variadas e diversas

convicções teóricas. Como acredita Zanten (2004, p. 35), “a validade da pesquisa repousa, em grande parte sobre a maneira rigorosa como vamos tratar o material levantado”.

A autora ainda completa, afirmando a possibilidade de generalização na pesquisa qualitativa em educação, não importando a quantidade ou o tempo em que se realiza o trabalho empírico, que o fundamental é que as “armas” teórico-metodológicas estejam devidamente dominadas. Com essa condição, é possível uma generalização:

Que reflita a tensão entre fenômenos estruturais e fenômenos locais e o vaivém entre os dois níveis de interpretação. Um bom trabalho de pesquisa, requer a capacidade de mover-se com facilidade entre estes dois níveis e de mostrar que há uma margem de ação entre os atores mas, ao mesmo tempo, que o comportamento dos atores reflete mecanismos, processos estruturais e, portanto são suscetíveis de generalização (Ibid., p 41).

Assim, as visões de currículo expressas pela análise das respostas, entendidas como sendo características do nível modelado (SACRISTÁN, 2000) revelaram estas duas tipificações/categorias de currículo:

a) *Currículo festivo*: caracteriza-se por ser modelado com base em ações isoladas ou mesmo contínuas, mas desconexas de qualquer diretriz, projeto ou PPP e sem crítica política ou social a respeito das temáticas. Geralmente seus desdobramentos são oficinas, eventos, palestras, conversas sobre respeito e amor. A questão do racismo não surgiu nas entrevistas desse primeiro grupo; algumas falas o apresentam como:

*Uma festinha... comemorar o dia 20 de novembro, conhecer a cultura, o esporte, o samba, as danças e comidas* (P – Jurema Batista).

Esse discurso se repetiu em praticamente metade das entrevistas. Ainda se registrou a inexistência de qualquer intervenção pedagógica que trabalhe com temas voltados para o combate ao racismo. A outra parte trabalha de forma diferenciada, o que se permitiu classificar as interlocutoras

<sup>5</sup> Para Zanten (2004), esse tipo de generalização figura-se como a consciência teórica e metodológica de que em pesquisas educacionais qualitativas existe a possibilidade de generalização, porém de médio alcance porque cada estudo produz uma valiosa teoria local.



como tradutoras de um:

b) *Currículo antirracista*: modelado a partir do reconhecimento de práticas racistas por meio do estudo da história nacional sob outra perspectiva, não mais eurocêntrica, e resgatando o protagonista do negro e da negra na própria constituição do país. São atividades vinculadas às legislações locais e geralmente realizadas por meio de projetos com o corpo coletivo de docentes na escola. Nesses depoimentos ficou evidenciado que a participação da coordenação local e da gestão foi fundamental. As declarações ilustram um currículo que é

*[...] diário, respeita e discute às diferenças, valoriza as culturas. O conteúdo trabalhado em sala de aula tem ligação com várias disciplinas, usamos filmes, textos diariamente. Buscamos formação constante sobre o assunto (P – Antonieta de Barros).*

Para uma maior compreensão sobre a proposta de síntese, resultado do contato com os dados empíricos e das teorias, apresenta-se de maneira detalhadas esses dois arquétipos curriculares.

### O currículo festivo

É a modalidade em que o trabalho expresso sobre educação das relações étnico-raciais negras é minimizado a eventos pontuais, festivos ou cotidianos que não mantêm ligação didática com a organização do trabalho do professor e nem politiza ou mesmo historiciza a questão racial brasileira; ao contrário, volta-se para abordagens superficiais e equivocadas da cultura afro, com a intenção de somar mais uma data comemorativa no calendário escolar. Ele possui semelhanças com o “currículo turista” apresentado por Santomé (1998, p. 148-19 – grifos do autor):

Podemos falar da existência de um “currículo turista” sempre e quando este tipo de temáticas referentes à diversidade sejam tratadas da seguinte maneira: 1. *Trivialização*. Isto é, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. [...] 2. O tratamento de informação como

*recordação* ou dado exótico, com uma presença quantitativa muito pouco importante nos recursos didáticos disponíveis. [...] 3. *Desligando* as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. [...] 4. *A estereotipia*, ou o recurso a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a essas diferentes classes. 5. *A Tergiversação*. Deforma-se ou oculta-se a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia.

O que se percebe é que as professoras, enquanto agentes modeladoras de um currículo que deve abordar a temática africana e afro-brasileira enfrentam limitações, pois a maioria das práticas escolares reduz-se a tematização ou folclorização do assunto, de maneira banalizada e frívola, desligado de situações da vida concreta, perpetuando-se uma visão acrítica dos estereótipos que rebaixam os sujeitos negros retratados neste tipo de currículo. Geralmente esse formato curricular, quando ocorre, é liderado por uma minoria de educadores, em atividades momentâneas na maioria das vezes.

O currículo festivo diferencia-se do “currículo turista” em alguns aspectos. Este último apresenta dias escolhidos, datas comemorativas e pontuais para minimizar e/ou mesmo folclorizar as temáticas sem a devida propriedade. Entretanto, no primeiro, seus agentes modeladores compreendem e interpretam que os conteúdos curriculares devem ser abordados com estas características de festividades, confraternizações:

*[...] ora, diversidade racial lembra batucada, Olodum, festa, alegria, levar isso para a escola é fácil. (P – Mãe Menininha),*

Entretanto, os eventos podem ser estendidos, ou seja, não há necessidade de a abordagem ser temática ou isolada para ser considerada festiva. Ela pode ser um projeto, ter continuidade, ser cotidiana, todavia sua materialização curricular, de forma acrítica, apolítica, desligada das questões da história do país é que pulverizam sua concretização. Esse fato, para a temática étnico-racial, pode ocasionar equívocos e a reprodução de experiências que, por muitas vezes, não



cumprem o papel esperado pelo currículo/educação antirracista: uma escola que contribua para uma sociedade livre do racismo, já nos Anos Iniciais do ensino fundamental.

Um dado animador é que uma das coordenadoras regionais reconhece a existência desse currículo e já articula trabalhos de intervenção para reverter este quadro:

*Acho ainda que a Lei esteja no papel e nem mesmo foi incorporada ao nosso dia a dia. Creio que estamos ainda só no plano das discussões e as ações estão restritas a eventos. É preciso que o assunto nos contamine ele é vivo precisa estar todos os dias na escola e isso é possível (C – Laudelina Campos).*

Novamente, percebe-se uma conexão entre o currículo “festivo” com o de “turistas”. O primeiro se traduz em trabalhos esporádicos, um dia por ano, um momento do bimestre/semestre, enquanto situações de opressão de gênero e questões raciais são silenciadas e ocorrem em várias épocas do ano. O mesmo autor adverte que abordar questões das chamadas *minorias* não deve existir se forem apenas para serem suplementos curriculares ou mesmo para que a consciência dos profissionais se tranquilize ao pormenorizar as temáticas tidas como transversais:

Entretanto, esta é a tônica de trabalhos em muitas das nossas salas de aula, quando desenvolvem o que poderíamos chamar de “currículo de turistas”. Currículos nos quais a informação sobre as comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. Sua forma mais generalizada se traduz em uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a proporcionar aos estudantes uma tomada de contato com realidades e problemas de grande atualidade (SANTOMÉ, 1998, p. 148-149 – grifos do autor).

A fala de uma das professoras reflete isso:

*Penso que a maioria dos colegas que alfabetizam não se preocupa em trabalhar nas séries iniciais esses conteúdos, eles dão atenção somente ao lúdico, ao processo de alfabetização, muitas vezes mecânico, descontextualizado (P – Mãe Menininha).*

Posição contrária à defesa de Giroux (2012), que entende a pedagogia como um modo de produção cultural carregado de valores e significados, que precisa ir além da técnica. Além disso, ela deve se “[...] recusar a se esconder atrás de pretensões de objetividade e trabalhar de forma vigilante para vincular teoria e prático, a serviço da ampliação das possibilidades de uma vida democrática” (GIROUX, 2012, p. 97).

É possível captar também uma semelhança entre o Currículo Festivo e o que Saviani denominou “hipertrofia da escola” (Saviani, 1994). Isto é, a ocorrência de atividades e ações – muitas delas desconexas dos objetos de conhecimento historicamente constituídos como centrais nos currículos escolares – que causam um inchaço nas propostas curriculares prescritas, modeladas e realizadas, segundo o autor nesta hipertrofia:

[...] tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas, que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência em esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. [...] Além disso, também se reivindica que a escola, no seu interior, assuma encargos que extrapolam aquilo que é especificamente pedagógico (SAVIANI, 1994, p. 157).

Por vezes nota-se que as instituições de ensino escolhem geralmente o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, para celebrar e comemorar a presença negra em seu espaço, contribuindo para o processo de contradição escolar. No entendimento de Saviani, isto é expresso já no início do ano letivo que



[...] começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março vinha a semana da Revolução, depois a Semana Santa, a Semana das Mães, as Festas Juninas, Semana do Índio, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa, e nesse momento já estamos em novembro; o ano está terminando, se comemorou muito. (Ibid., 159).

Percebe-se que o Currículo Festivo se diferencia em certa medida desta hipertrofia, pois os projetos voltados para a área étnico-racial negra podem ser contínuos e até unidos aos conteúdos, mas geralmente abordados sob termos que remetem a comemorações, festas e pouco debate histórico-político com relação, por exemplo, às manifestações do racismo na sociedade nacional.

Esta manifestação curricular dirigida à educação das relações étnico-raciais negras não pode se configurar como mais um conteúdo externo à prática pedagógica, nem mesmo permitir que se cause um inchaço nas tarefas do cotidiano escolar, provocando esta hipertrofia. Na verdade, os objetivos educacionais que constituem a educação antirracista não podem ser isolados ou mesmo reduzidos a tantos temas que a própria escola por vezes se propõe a abordar de maneira superficial, compensatória ou somente pelo caráter obrigatório, correndo-se o risco de promover na instituição “[...] ‘panaceias’, para resolver os demais serviços públicos essenciais, de forma compensatória, ou saturar o cotidiano escolar de uma pauta eivada de amenidades” (Borges, 2008, p. 15).

Embora se reconheça que o debate de implementação do artigo 26-A da Lei nº 9394/96 deva começar de alguma maneira, nota-se uma lentidão para que isso se efetive. Passados dez anos de uma determinação legal que delibera obrigações fundamentais para fortalecimento de um país que não viva mais sob a bandeira de uma falaciosa democracia racial, é uma razão justa para que as políticas curriculares atreladas às de formação docente rompam com a ilusão e o caráter meramente festivo dessas modelagens:

Isto obriga a incorporar como conteúdos do currículo a história e cultura das minorias oprimidas e/ou sem poder. A análise mais profunda das causas da opressão e da marginalidade, em uma palavra, do racismo existente na sociedade, nunca deve se tornar óbvia. O discurso educacional tem de fazer com que meninos e meninas de etnias oprimidas ou dominantes possam compreender as inter-relações entre preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas e as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade (Santomé, 1998, p. 138).

O marco legal de 2003 é apenas um passo inicial de uma caminhada que ainda parece longa. Uma década depois, a Rede Pública de Ensino do DF que é conhecida por realizar projetos pioneiros e inspiradores para o país apresenta uma contradição apreciável: a análise documental demonstrou que embora as diretrizes locais não se constituem como norteadoras das práticas pedagógicas. As posturas profissionais das agentes modeladoras do currículo revelam a necessidade de intervenção pedagógica que estimulem, na coletividade, práticas que busquem

[...] o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão também ser resultados da implementação da lei e das diretrizes. Para isso, teremos de mexer na tão falada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. Isso nos leva a concluir que a implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda. O principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade (GOMES, 2010b, p. 87).

Sob um olhar mais amplo, tal



concepção curricular não contribui para reverter o quadro de desigualdades que cerceiam a sociedade brasileira, que tem historicamente um projeto de nação pensado pelas elites, ainda que um currículo antirracista atinge seriamente essa proposta de nação, “[...] historicamente protegida pelo privilégio da cor da pele branca e pelo violento silêncio imposto aos outros, a maioria: os não brancos, os povos indígenas, a população negra” (REIS, 2012, p. 131).

A seguir, o prelúdio de uma mudança realizável: o currículo antirracista que algumas docentes realizam no Distrito Federal.

### ***O currículo antirracista***

*Construir um curriculum que quebre com a naturalização do lugar socialmente reservado aos (às) negros (as) e, para tal, ter que respeitar e incorporar, como parte do conhecimento universal, os valores civilizatórios das sociedades africanas e sua re-invenção na Diáspora (BARRETO, 2012, p. 16).*

A citação acima expressa a ideia central do currículo antirracista: o mesmo pode ser conceituado como sendo uma modalidade em que o combate à discriminação e o reconhecimento do protagonismo político e social da população afro-brasileira, para além das visões estereotipadas e/ou reduzidas, são os pilares de toda organização pedagógica docente.

Por aqui os Anos Iniciais são reconhecidos como sendo um celeiro de práticas de sucesso na temática racial, em que é percebida a produção desse currículo antirracista, apesar dos problemas já citados. A fala de uma da professora confirma isso:

*Graças à sensibilidade de muitos educadores, aqui no DF a maioria das ações e projetos se dá nos Anos Iniciais, eu acho que foi fundamental as discussões que o MEC fez no momento inicial que levaram esses professores a terem essa concepção, como a escritora Heloisa Pires que trouxe o debate para os Anos Iniciais. A dificuldade de estabelecer em sala de aula uma educação*

*antirracista é a falta de compromisso dos colegas na escola, e o professor que inicia essa discussão ele necessita desse diálogo e a maioria infelizmente não vê necessidade desse trabalho, e acaba não estabelecendo um diálogo com os projetos. (P – Mãe Aninha).*

As professoras que ministram aulas com caráter emancipatório e antirracista revelam por vezes um olhar indignado com relação ao esvaziamento teórico e político que acompanha muitos colegas do magistério e é, conseqüentemente, reproduzido pelos estudantes. Enquanto os professores não reconhecerem a existência de raças e sua hierarquização em território brasileiro, nas próprias escolas se pensar na ampliação deste currículo torna-se inviável:

*É de suma importância trabalhar a verdadeira contribuição da cultura de um povo que está na base da formação da cultura brasileira, buscando desmistificar o negro preguiçoso que não tinha conhecimento e muito menos alma que era inculto e amaldiçoado. Amaldiçoado sim pela ganância do europeu que viu a possibilidade de enriquecimento à custa de um povo (P – Dandara).*

Diante da provocação acima, é necessário que as propostas pedagógicas antirracistas se atentem para: “[...] construir práticas educacionais para que alunos e alunas desmascarem as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 150).

E para que essa transformação ocorra, ainda é necessário considerar o caráter político e de “território em constante disputa” do campo curricular. Alunos e professores, reconhecendo essa marca, poderão cooperar para que eles próprios redefinam as representações que sejam relevantes e até as escolhas das mesmas, pois só assim

[...] as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas disputadas. É através desse processo de contestação que



as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder (SILVA, T. 2012, p. 195).

Uma diferença entre esta proposta e a anterior é o caráter intervencionista que deve dirigir a própria modelagem curricular, combatendo diariamente e constantemente situações que expressam discriminação racial, por alunos e docentes – “[...] propondo a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados, envolvendo os estudantes em debates sobre a construção do conhecimento, sobre as interpretações conflituosas do presente [...] descobrir como ocorre a distribuição do mesmo” (SANTOMÉ, 1998, p. 151). Ao mesmo tempo, deve-se contribuir para a revisão positiva da presença negra em território nacional e não cair

[...] no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas (SANTOMÉ, 2012, p. 167).

Se a proposta aqui caracterizada de antirracista se materializasse como uma política curricular oficial, dois eixos centrais já existiriam emanados da própria pesquisa empírica:

1º) *Trabalhar em sala de aula toda a trajetória do negro para que os alunos possam entender de onde surge o preconceito, e a partir daí desenvolver em sala de aula atitudes antirracistas desde aceitação até a inserção destes sem distinção, uma vez que eles tiveram um grande valor na construção de toda história* (P – Mãe Aninha). Eixo

historiográfico antirracista.

2º) *Fortalecimento identitário na formação das crianças, buscando elevar a autoestima e a construção do respeito próprio e pelo outro. Para tanto o ensino precisa ter um enfoque na valorização da diversidade e nos princípios de alteridade, diálogo e conversa sobre a temática* (P – Tereza de Benguela). Eixo de reconhecimento identitário-cultural.

Não se pretende dogmatizar ou transformar a presente concepção curricular como singular na busca por uma educação antirracista. Na verdade, a própria pesquisa já trouxe algumas concepções produzidas e vividas em diversas localidades do país, porém esta síntese se propõe a transformar, numa visão marxiana, a realidade que encontrou: um *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) para os Anos Iniciais que ainda não contempla de maneira eficaz a educação das relações étnico-raciais negras. Para tanto, tornou-se pertinente – a partir das falas traduzidas do universo pesquisado, da leitura de referenciais teóricos e da defesa dos dois eixos anteriores – a apresentação das seguintes características do currículo antirracista, que poderão vir a ser uma fonte de pesquisa e, porventura, influenciar as construções curriculares locais, regionais e nacionais:

– Reconhece a presença da escravidão negra no Brasil como uma ação resultante do período histórico mundial (1560-1888) em que o país estava imerso que trouxe consequências malévolas para a organização social e para o pensamento nacional, que passou a justificar os desmandos com os africanos expatriados apenas pelo fenótipo que carregavam;

– Identifica o negro e seus descendentes como protagonistas sociais e políticos de sua própria história em terras brasileiras, para além de sua denominação mercadológica, como mão de obra basilar para a economia nacional;

– Utiliza o termo *raça* como constructo social baseado na conceituação do movimento negro indissociável da questão de classe social, pois ambas caminham juntas;



– Incomoda-se com as políticas de cunho social que não consideram o recorte racial ou de gênero;

– Admite que o país e a própria educação minimizam a presença negra e comete atos discriminatórios e racistas para com os não brancos até a contemporaneidade;

– Busca aplicar os valores civilizatórios afro-brasileiros<sup>6</sup> no cotidiano pedagógico;

– Realiza projetos/ações intencionais e coletivas ligadas ao PPP local e às diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira;

– Consegue abordar a temática racial em todas as áreas, disciplina e componentes curriculares;

– Promove ação integrada entre escola e comunidade para exaltação da cultura afro-brasileira sem verticalizá-la ou folclorizá-la;

– Critica materiais pedagógicos que perpetuem a imagem escravocrata para com o cidadão negro ou mesmo o retratem como um brasileiro de segunda classe;

– Contagia toda a escola e consolida suas práticas antirracistas no documento oficial;

– Propõe a construção em grupo da concepção curricular a ser adotada e seus desdobramentos: perfis, pressupostos, objetivos, conteúdos, abordagens e processo avaliativo;

– Propõe e desenvolve os seguintes temas e conteúdos nos respectivos projetos pedagógicos: inserção do negro na sociedade brasileira, história/geografia antiga e da África, a resistência negra (os quilombos), as personagens negras de destaque na luta antirracista, raça e classe na sociedade brasileira, a mídia e a questão racial no Brasil contemporâneo, cultura afro-brasileira:

<sup>6</sup> Valores civilizatórios afro-brasileiros são aspectos da cosmovisão africana, trazidos ao Brasil pelos escravos e que aqui se reconstituíram, compondo a cultura afro-brasileira. São valores que constituem os sujeitos e estão presentes no modo de vida nacional: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade. Retirado de: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Valores%20Civilizat%C3%B3rios>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

literatura, danças, músicas, dialetos, artes plásticas, culinária, tecidos e as religiões (perspectiva ancestral de religiosidade) candomblé e umbanda.

É desejável que estas diretrizes se materializem nos currículos vividos pelas escolas de Anos Iniciais, em todos os seus níveis (SACRISTÁN, 2000), pois ainda se percebe:

[...] um abismo entre as políticas institucionais e as práticas escolares. No que se refere às políticas curriculares e os processos de ensino-aprendizagem no currículo e nas práticas pedagógicas, verifica-se que os currículos (oficial e oculto) não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, tampouco conhecimentos diferenciados sobre história e a cultura africanas e afro-brasileira. Por exemplo, as religiões de matriz africana inexistem no cotidiano escolar, diferentemente de elementos da religião católica (CAVALLEIRO, 2005, p. 111).

O resultado de um currículo antirracista é a disseminação de uma educação não mais generalista, desvinculada dos debates políticos, antes, uma Educação das Relações Étnico-Raciais Negras crítica e emancipatória a partir da educação infantil.

### **Reflexões finais: por um currículo antirracista**

Tendo em vista a urgência e a relevância da temática aqui retratada, não se pretendeu esgotar o assunto, antes, ampliá-lo a partir da interpretação da realidade concreta delimitada tendo o objetivo central compreender como o *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais negras, passados 10 anos da Lei 10.639/2003?

Os eixos teóricos de Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais Negras, juntamente com os dados constituídos no campo de pesquisa, revelaram alguns aspectos relevantes: professores se



reconhecem como agentes modeladores das propostas curriculares, mas não como partícipes nos momentos de proposições dos documentos prescritos; a Educação das Relações Étnico-Raciais envolve várias demandas historicamente desprestigiadas ao longo dos séculos: negros, indígenas e ciganos, por exemplo, é uma nova roupagem necessária para reconstrução de uma sociedade que se declara livre, democrática e plural; é necessário que o campo educacional projete novos olhares sob sua rígida estrutura na organização do trabalho pedagógico, o que inclui: o currículo, a didática, a política e a avaliação.

As 14 professoras pedagogas entrevistadas (uma de cada regional de ensino), todas em regência nos Anos Iniciais, revelaram olhares e atitudes peculiares com relação à atenção que dão às questões étnico-raciais em seus currículos modelados (SACRISTÁN, 2000). A partir da interpretação de suas respostas, visando uma explicação teórica didática, foi possível reconhecer a existência de duas categorias/concepções curriculares, a primeira entendida como contribuição importante desta pesquisa:

a) *Currículo Festivo*: realizado esporadicamente em eventos pontuais, ou ainda em atividades cotidianas, mas sem articulação com o PPP, marcos legais ou currículo. Essa perspectiva se caracteriza por meio de conteúdos despolitizados, a-históricos e acrílicos com relação ao estudo do negro e sua exploração ao longo da historiografia brasileira, o que leva ao tratamento da questão com enfoque cultural e folclórico somente. O conceito aproxima-se do “Currículo Turista” apresentado por (SANTOMÉ, 1998), caracterizado como: escolha de um dia “D” para abordar as questões da minoria, silenciar as opressões cotidianas pelas quais esses grupos passam, ou mesmo tratá-las como algo natural. No entanto, diferencia-se em um ponto importante: os professores modeladores desta proposta geralmente possuem convicções de que as temáticas envoltas nesta abordagem curricular são mais bem desenvolvidas sob o

aspecto festivo, comemorativo apenas, tanto que desenvolvem ações não somente isoladas, mas por vezes projetos sistematizados, entretanto sem o devido entendimento histórico e racial que a temática exige.

Tal manifestação curricular pode expressar-se também como mais uma das atividades atribuídas à escola, neste processo de hipertrofia (SAVIANI, 1994), no qual as comemorações acabam esvaziando o conteúdo específico da escola, embora se entenda que o currículo festivo pode manifestar-se contínuo para além destas datas comemorativas, contudo continuar sendo uma “grande” e vazia celebração da questão racial negra.

A segunda concepção emergida da interpretação dos dados empíricos demonstra que avanços, ainda que lentos, estão acontecendo, sendo possível ampliá-los. Trata-se do:

b) *Currículo Antirracista*: reconhecido por ser construído coletivamente liderado pelo protagonismo docente. É realizado a partir do entendimento de que o racismo existe, estrutura e aloca os brasileiros em locais específicos geograficamente, na mentalidade das pessoas. Busca resgatar a história da população afro-brasileira desde sua chegada ao país, para, em seguida, abordar seu protagonismo no enriquecimento cultural e na formação da sociedade brasileira. Nesse formato curricular, as ações pedagógicas são projetadas por todos os partícipes do processo pedagógico, não mais por sujeitos isolados.

Sem a pretensão de uniformizar a prática curricular antirracista, faz-se necessário lembrar a centralidade dos dois eixos teóricos possíveis para uma proposta de construção curricular neste formato, que são: *Eixo Historiográfico Antirracista e Eixo de Reconhecimento Identitário*.

Esta síntese demanda algumas ações sugestivas, não conclusivas, para que sejam pensadas as propostas curriculares pelo Brasil que tenham compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras. Assim, os encaminhamentos centrais seriam:

– Investimento em políticas de formação inicial que atenda às deliberações





legais – sem esquecer-se das demandas sociais e locais da própria escola – que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, sobretudo nos cursos de licenciatura. Para isso, a formação de formadores também merece atenção.

– A formação continuada deve atentar-se para as seguintes premissas: teorias e fundamentos curriculares, pilares da educação das Relações Étnico-Raciais e história do Brasil sob o ponto de vista do movimento negro.

– Implementação de políticas públicas que considerem as observações curriculares do Currículo Antirracista: Eixos e Características.

A partir do presente estudo se pôde mapear algumas questões que surgiram do cruzamento dos dados empíricos e do quadro teórico adotado, as mesmas poderão ser objeto de análise para outras pesquisas: a relação e as especificidades entre escolas de educação básica públicas e privadas e seus currículos que tratam da temática étnico-racial, papel da gestão escolar e coordenação pedagógica frente as ações e projetos antirracistas existentes no ambiente escolar, as possíveis dificuldades que o assunto “religiosidade” afro-brasileira apresenta para os currículos de anos iniciais e como tem sido o currículo modelado (SACRISTÁN, 2000) na formação inicial dos licenciados.

O problema central revelou avanços, mas obstáculos. O acúmulo de pesquisas na área possibilitará outros olhares, sob vários apontamentos teórico-metodológicos ou mesmo interlocutores e campo pesquisado. Tais ações são basilares para impulsionar o lançamento de um currículo antirracista modelado por todos os professores do Brasil comprometidos com sua transformação em erradicar práticas preconceituosas e torná-lo democrático: econômica e racialmente.

## Referências

BARRETO, Vanda Sá. Escola Plural e Políticas Públicas. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola Plural**: a diversidade está na sala; Formação de Professores/as em História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control**: hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madri: Akal, 1977.

BORGES, Livia. Freitas. Fonseca. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

BORGES, Livia. Freitas. Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Coletânea de trabalhos apresentados no 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Brasília: Liber Livro; Editora ANPEd, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. A Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/1996 (atualizada até junho de 2010). In: DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SEPPPIR, CEAD, 2004a.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Educação e Poder: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: 2012a.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e**



**classe na gestão da educação básica brasileira:** a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves. História da África e das culturas afro-brasileiras: a construção dos plurais. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). **Formação continuada de docentes da educação básica:** construindo parcerias. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONÇALVES E SILVA, Petronília Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYERELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

REIS, Vilma. Das Alianças entre Malungos, de Gore a Salvador, Resistimos. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola Plural:** a diversidade está na sala; Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados:** o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZANTEN, Agnès Van. **Pesquisa qualitativa em educação:** pertinência, validade e generalização. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004.