

II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades

4 a 6 de agosto de 2014

Universidade Federal do Espírito Santo

GT2 - Grupo de Trabalho Africanidades e Brasilidades em Educação

## **Educação antirracista: reflexões sobre currículo e práticas pedagógicas nas escolas municipais de Paulistana – PI.**

Luciana Soares da Cruz<sup>1</sup>

A aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras ainda esbarra em questionamentos e impedimentos que, mesmo após 10 anos de sua criação, fomentam discussões que visam alcançar meios para que ela de fato se efetive. Os debates sobre currículo, formação docente e práticas pedagógicas evidenciam as dificuldades de se por em prática uma educação antirracista fundamentada no princípio da alteridade e das relações étnico-raciais.

O município de Paulistana reúne uma grande quantidade de comunidades de remanescentes quilombolas, sendo que boa parte das crianças dessas comunidades recebem atendimento escolar pela rede municipal de ensino. Entender como uma proposta educacional, que objetiva a eliminação de práticas racistas, acontece dentro das escolas municipais é o objeto de estudo deste trabalho, que realizou sua investigação baseada nas seguintes problemáticas: Quantas crianças de comunidades quilombolas são atendidas pela rede municipal de ensino? Os professores receberam/recebem formação continuada para adequação ao que é exigido pela Lei 10.639/03? O currículo apresenta conteúdos que trabalham a História da África e afro-brasileira? As práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula visam ao enfrentamento de atitudes racistas

---

<sup>1</sup> Professora Especialista em História do Brasil, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas – IFPI, Campus Paulistana.

dentro e fora da escola? Como a identidade cultural dos povos quilombolas é discutida na escola?

No presente estudo, buscamos identificar como a Lei 10.639/03 vem sendo trabalhada nas escolas municipais de Paulistana em uma perspectiva de combate ao racismo e reafirmação da identidade negra das populações quilombolas que habitam a região.

## **1. Trajetória da pesquisa**

### **1.1. Os debates sobre a Lei 10.639/03**

As discussões sobre as relações raciais dentro da escola ganharam destaque nos últimos 10 anos. A produção acadêmica sobre o ensino da história afro-brasileira e o combate ao preconceito racial tem reforçado a necessidade de se pensar uma educação democrática, o que, necessariamente, implica em mudanças efetivas no currículo e práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

No contexto da luta do Movimento Negro pelo reconhecimento e reafirmação da sua identidade africana muitos debates foram levantados, entre eles a reformulação das leis educacionais que excluía os grupos afrodescendentes, levando-os à marginalização social. Estes debates acabaram promovendo uma campanha por uma política educacional multicultural.

Fruto de reivindicações do Movimento Negro e de educadores e intelectuais comprometidos com o combate ao racismo, a Lei 10.639/03 surgiu, neste contexto de luta, como uma resposta do estado à urgente necessidade de democratização do ensino no País, especialmente no que diz respeito à inserção de grupos historicamente excluídos em virtude do preconceito racial.

Como desdobramento da lei, em 2004 o Conselho Nacional de Educação, através de seu Conselho Pleno, aprova a Resolução CNE/CP Nº 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

No tocante ao que determina as diretrizes, lembremos o que diz o *caput* do art. 3.º da Resolução CNE/CP 01/2004:

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 de valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p.32).

No entanto, o que se tem observado nas instituições de ensino de Paulistana, especialmente na educação básica, é que a aplicação da lei não tem se efetivado por uma série de razões, que incluem desde aquelas de responsabilidade dos órgãos superiores: MEC, Secretarias de Educação, às que envolvem os segmentos que compõem a escola: funcionários administrativos, docentes, discentes, pais, comunidade. O que se percebe, 10 anos após a criação da mesma, é a permanência de uma escola reprodutora das desigualdades e do preconceito presentes na sociedade.

## **1.2. Questionários**

Os impasses existentes entre o campo teórico, da produção de material sobre a temática das relações raciais no ensino, e a prática, adoção de uma educação antirracista, são os elementos norteadores desta pesquisa, que buscou identificar e problematizar os impedimentos ainda existentes para efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Paulistana.

Para tanto, a metodologia aplicada envolveu a aplicação de questionário fechado junto à secretaria municipal de educação e escolas das zonas urbana e rural. A escolha pelo questionário se deu pela urgência da realização da pesquisa já que a mesma tinha por objetivo ofertar um curso de formação na temática proposta para os educadores do município.

Paulistana conta com 20 escolas de Ensino Fundamental: 07 localizadas na zona urbana e 13 na zona rural. A concentração de escolas na zona rural acontece porque a população vivendo atualmente em área rural é maior que a urbana e, ainda, porque esta população rural está distribuída de forma fragmentada ao longo do território do município. Nestas unidades de ensino são atendidas 4.500 crianças. Metade delas depende do transporte escolar para deslocar-se para as escolas.

A amostragem da pesquisa levou em consideração o número de matrículas das escolas, sendo selecionadas aquelas com o maior número de alunos matriculados. Outro dado considerado para amostragem de escolas da zona rural foi a localização dentro de comunidades de remanescentes quilombolas. Foram então selecionadas 05 escolas na zona urbana e 02 na zona rural onde os questionários foram aplicados de forma presencial.

O questionário aplicado junto à secretaria buscou reunir informações sobre a realidade do ensino no município e utilizou dados do Censo Escolar 2013. Foram formuladas questões relacionadas à quantidade de escolas municipais localizadas em comunidades quilombolas, quantidades de alunos autodeclarados negros e cursos de formação de professores na perspectiva da Lei 10.639/03.

Nas escolas, o questionário aplicado referia-se ao tratamento dado pelas mesmas às questões raciais no tocante ao currículo, práticas pedagógicas, formação de professores, atitude em casos de discriminação, acervo da biblioteca, envolvimento com as comunidades quilombolas.

## **2. Currículo e práticas pedagógicas**

A construção do currículo deve envolver o processo histórico ao qual a sociedade está envolvida. No entanto, para que isso seja possível, é preciso considerar as constantes mudanças que marcam a vida dos educandos e educadores, o que quer dizer que este currículo deve ser flexível, capaz de se reinventar. Ele também é um documento político. Nesta perspectiva, o currículo tem o compromisso social da inclusão, do reconhecimento e promoção da diversidade. (LIMA, 2006).

Nenhuma das escolas municipais pesquisadas possui currículo. A justificativa para esta ausência é a de que o mesmo encontra-se atualmente sendo formulado por uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação para que depois seja socializado entre as unidades de ensino, que deverão adotá-lo de forma homogeneizada. As especificidades próprias de cada escola, tais como: localização (zona urbana e zona rural), público atendido, nível de ensino, formação dos professores, não serão considerados e a autonomia da escola, conseqüentemente, ficará comprometida.

Apesar disso, o que identificamos nas escolas pesquisadas, quando se pensa em construção e adoção de um currículo, é a permanência do discurso da igualdade. Sobre adoção de um currículo pautado na diversidade, Nilma Lino Gomes afirma:

Aprender essa diversidade, compreender e enfrentá-la parecem ser um receio da pedagogia e da educação escolar. Por quê? Porque nós, professores, ainda somos formados, como profissionais, para lidar com a uniformidade e homogeneidade. Essa pedagogia da homogeneidade esconde-se atrás do discurso da igualdade, o que sempre encontrou grande aceitação entre os docentes, de todos os segmentos: progressistas, conservadores, de diferentes crenças e posições ideológicas. (Gomes, 2006, p. 29).

Mesmo com a inexistência de uma documentação organizacional da unidade de ensino, os resultados da pesquisa demonstraram que os conteúdos referentes à História da África e afro-brasileira são limitados às disciplinas das áreas de humanas (História, Geografia) dos anos finais do Ensino Fundamental. Não há referência a esses conteúdos em outras áreas do conhecimento. O tratamento dado aos mesmos também não envolve a perspectiva de um currículo criado a favor da diversidade. Estes são trabalhados de forma conteudista, sem estabelecer uma relação com a realidade dos educandos. Não há envolvimento entre conteúdo e vivência, ou seja, é feita uma transmissão de conhecimento e não uma reflexão sobre o mesmo.

A proposta pedagógica das escolas não tem ligação com a realidade a qual a comunidade está inserida. Mesmo nas escolas rurais, localizadas dentro dos quilombos, a criação do mesmo não contemplará a promoção de ações de combate ao racismo. O que se vê, no caso específico destas escolas, onde os professores e gestores, em sua totalidade, residem fora do quilombo, é um currículo que será construído por educadores que não vivenciam e não compreendem a realidade do povo quilombola, logo o mesmo não refletirá as necessidades da comunidade.

As práticas pedagógicas da sala de aula voltadas ao combate à discriminação racial ocorrem de forma isolada em alguns períodos do ano e, embora haja uma preocupação com a revisão de valores e conceitos

discriminatórios enraizados na sociedade, não se planejam ações efetivas que busquem, coletivamente, refletir e enfrentar o racismo.

Algumas contradições puderam ser identificadas ainda quanto ao trabalho pedagógico. Embora considerem que o racismo deva ser tratado pedagogicamente pela escola, a maioria dos pesquisados admitem não discutir o tema nas reuniões pedagógicas, e que existe resistência por parte de alguns professores em tratar o assunto em sala de aula.

### **3. O professor e o material didático**

Outro problema identificado diz respeito à ausência de formação dos educadores para a aplicação da lei 10.639/03. Os dados levantados junto à Secretaria de Educação demonstram não ter havido nenhum tipo de formação continuada para os professores da rede municipal, um total de 278 professores (180 efetivos e 98 substitutos) desde a criação da lei.

Sobre a importância da formação dos docentes para o combate às diversas formas de discriminação, Maria Aparecida Silva esclarece que:

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar. (SILVA, Maria Aparecida, 2001, p. 66-67).

Sem contar com um currículo que aborde as questões ligadas à cultura afro-brasileira e a história dos povos africanos, e uma formação que os oriente para desenvolvimento de práticas pedagógicas que trabalhem a diversidade racial, os educadores da rede municipal de Paulistana têm como único recurso norteador de suas práticas o material didático disponível na escola. Estes materiais auxiliam os professores quanto aos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. A pesquisa, no entanto, revelou que a maioria das unidades de ensino não possuem

bibliotecas, e que o acervo étnico-racial, quando existente, é mínimo, contanto com no máximo dois ou três volumes que tratam das relações raciais.

A temática racial abordada nos livros didáticos tem sofrido alterações desde a queda do mito da democracia racial (embora ele ainda sobreviva em alguns setores da sociedade que o utilizam como argumento para discordar das políticas públicas voltadas para os negros), mas ainda não é possível afirmar que os educadores brasileiros contam com um acervo étnico-racial eficiente para o combate ao racismo. A reflexão feita por vários estudiosos é que a adequação do material didático à Lei 10.639/03 ficou restrita aos livros de História, Sociologia e outras áreas das humanas.

Outra questão levantada, ainda considerando a adequação dos livros didáticos, é que os conteúdos relacionados à História da África e afro-brasileiras são abordados apenas nos anos finais no ensino fundamental e ensino médio, ficando de fora os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino infantil (ROSEMBERG, 2003).

As respostas às várias questões formuladas demonstram o despreparo de gestores e docentes para o trato das questões étnico-raciais. Este despreparado é, em parte, resultante da inexistência de uma formação que os atualizem quanto à própria lei e todos os desdobramentos surgidos a partir de sua criação, e do desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo que tenham como eixo norteador a alteridade, ou seja, o reconhecimento e aceitação do outro.

#### **4. Educação e Quilombo**

A existência de comunidades de remanescentes quilombolas no município de Paulistana era, até recentemente, ignorada pelos vários órgãos dos governos federal, estadual e municipal. O reconhecimento legal destas comunidades é uma realidade recente, conquistada graças à atuação do movimento negro no estado.

Um dado obtido pela pesquisa revela o quão frágil esse reconhecimento ainda é. Mesmo sabendo que o censo escolar trata as questões étnico-raciais sob o ponto de vista do auto reconhecimento, nenhuma das escolas pesquisadas na zona rural declarou estar localizada dentro de quilombo. A justificativa para a ausência desta informação no Educacenso de 2013 é a de que, aquele ano, as

comunidades ainda não haviam obtido o registro de posse do território por elas habitado.

Ao suprimir esta informação do censo escolar, as escolas demonstram não ter uma relação de diálogo com os sujeitos das comunidades aos quais estão inseridas. Isso também explica a ausência de conteúdos relativos às tradições e história do povo quilombola no trabalho pedagógico desenvolvido por estas unidades de ensino.

Embora o ensino formal seja de importância significativa para formação das crianças que residem no quilombo, a desvinculação deste ao aprendizado conquistado de forma intergeracional (SANCHES, 2011) coloca a escola em situação de “despertencimento”. Ela não se insere na realidade do povo quilombola, não partilha de suas tradições e vivências, ou seja, ela se apresenta como uma “ilha importante no interior da comunidade, trazendo as referências formais consideradas essenciais pela população quilombola, mas com pouca ligação com o entorno imediato”. (PARÉ, 2007, p. 222)

Como dito anteriormente, os professores que trabalham nas escolas rurais residem na zona urbana da cidade, deslocando-se todos os dias para as mesmas. A razão disso é a escassez de educadores formados residindo na área rural, o que implica em uma educação descontextualizada da realidade do aluno.

Ao não perceber o quilombo, a escola silencia a história de vida de seus moradores. Os educandos não se reconhecem como participantes de um processo de ensino-aprendizagem ao qual a sua história não faz parte. Perde-se o sentido do aprender para vida e dá-se lugar ao ensino pautado na reprodução de conteúdos dissociados da realidade dos alunos.

Os saberes presentes no quilombo e partilhados de diversas maneiras entre os membros da comunidade (cantos, danças, rituais, festividades) podem e devem fazer parte do currículo escolar, fazendo uso inclusive da pedagogia griôt<sup>2</sup>.

Inserir a comunidade nas atividades pedagógicas da escola, seja ela rural ou urbana, é possibilitar um ambiente em que é possível partilhar culturas, onde os sujeitos trocam experiências e constroem conhecimento. Estabelecendo uma relação de troca de saberes, onde as diferenças entre o ensino formal e o dito

---

<sup>2</sup> Criada por Lílian Pacheco, defende a inserção dos mestres griôts e da tradição oral dos quilombolas no projeto político pedagógico das escolas.



informal são relativizados, e a realidade do aluno é problematizada, a escola se permite tratar das questões étnico-raciais de maneira reflexivas, sem espaço para práticas hierarquizantes.

## 5. Considerações finais

Os resultados da pesquisa demonstram que a temática das relações étnico-raciais, especialmente na perspectiva de combate ao racismo, não é trabalhada nas escolas municipais de Paulistana. Não foi feita, nas escolas pesquisadas, qualquer adequação para atender ao que determina a Lei 10.639/03 e Resolução CNE/CP 01/04 nem no que diz respeito ao currículo, nem em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A escola precisa assumir o seu dever de combater práticas de intolerância e para isso o primeiro passo é inserir e problematizar as diferenças raciais e culturais dentro do seu espaço, abarcando todos os seus segmentos: docentes, discentes, funcionários, família e comunidade.

O desafio de repensar um currículo a partir do respeito à diversidade e contemplando a História da África e afro-brasileira como forma de desmistificar estereótipos inferiorizantes que contribuem para o enraizamento do racismo, é de suma importância para que a escola se apresente como um espaço democrático, onde o trabalho pedagógico seja permeado pelo respeito e a tolerância.

## 6. Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. CP/DF Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Secretaria de Educação Básica. MEC/Brasília-DF. 2006.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'aqui. **A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO)**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SANCHES, Maria do Socorro R. A. **“Eles não sabem quanto custa fazer um saco de farinha!”**: o ponto de vista de um menino quilombola que tem uma roça de mandioca – as especificidades de um modo de educar. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado entre os dias 07 e 10 de agosto de 2011, Salvador, Bahia, Brasil.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.