

Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores

Francisco Thiago Silva¹

Resumo: O presente artigo teve por objetivo central discutir a importância da inserção da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais Negras nos currículos da formação de professores. Utilizou-se como metodologia a revisão crítica bibliográfica a partir dos três eixos que estruturam a escrita do texto: teorias curriculares, formação docente e educação das relações étnico-raciais negras. Os autores de referências consultados foram: Moreira (2009), Silva T. T. (2011), Sacristán (2000), Munanga (2008), Filice (2011) e Gomes; Martins, (2009). As reflexões revelaram que a questão racial ainda aparece periférica na maioria dos programas que formam docentes. Algumas ações políticas e pedagógicas se fazem urgentes na busca por um currículo antirracista e pela construção de uma sociedade mais justa racialmente: desenvolver criticamente os formadores de formadores, propondo pesquisas que desconstruam ideias equivocadas a respeito da história e cultura afro-brasileira, investir na reformulação de currículos e programas das licenciaturas e na aquisição de materiais didáticos a respeito do tema.

Palavras chave: Educação; Currículo Antirracista; Formação Docente.

Abstract: *The present article discusses the central importance of the inclusion of the theme of Education of Racial-Ethnic Relations Negras in the curricula of teacher education. Was used as a methodology to critically review literature from the three axes that structure the text writing: theories curriculum, teacher training, and education of black ethnic-racial relations . The authors of references were consulted: Moreira (2009), Silva T. T. (2011), Sacristan (2000), Munanga (2008), Filice (2011) and Gomes, Martins, (2009). The reflections revealed that the racial issue still appears in most peripheral programs that form teachers. Some political and pedagogical actions are in urgent search for an anti-racist curriculum and building a more just society racially : critically develop teacher trainers , proposing research to deconstruct misconceptions about the history and african - Brazilian culture , investing in reshaping curriculum and program of undergraduate education and the acquisition of didactic materials on the subject.*

Keyword: Education; Antiracist Curriculum; Teacher Training.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília na linha de pesquisa: Currículo e Formação Docente. Especialista em História Afro-brasileira pela Faculdade Phenix. Graduado em História pela Faculdade Projeção e Pedagogia pela FACEL, Curitiba - PR. Membro dos grupos de pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, UnB: CURRÍCULO: fundamentos e práticas e GEPPHERG: grupo de estudos em políticas públicas, história, educação das relações étnico-raciais e gênero. É professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal/ SEDF desde 2005 e docente no curso de história da Faculdade Projeção, unidade Taguatinga e Pedagogia da unidade Ceilândia – FAPRO. E-mail: francisco.silva@projecao.br.

Palavras Iniciais

O debate curricular, entendido como campo de disputas ideológicas e políticas, não pode prescindir do debate candente em torno da necessária promoção da igualdade étnico-racial. O currículo com coluna dorsal que orienta o processo pedagógico nas instituições educativas de diferentes matizes, deve ainda mostra-se capaz de promover mudanças sócio-históricas, baseadas na participação dos estudantes como agentes críticos e ativos desta transformação.

Se os sujeitos implicados na feitura e na materialização de propostas curriculares cuja pretensão é garantir representatividade aos diversos, sobretudo à população afro-brasileira, devem primar pela busca de um caráter emancipatório, de valorização sociocultural dos indivíduos e grupos, com vistas à verdadeira emancipação humana, sob a égide de um ensino orientado por um currículo antirracista para os/as estudantes negros/as que são, sobretudo, cidadãos/ãs brasileiros/as.

Torna-se difícil pensar um ensino plural e democrático se a própria instituição escolar ainda continua negligenciando, folclorizando e deturpando, segundo Filice (2011), os signos étnico-raciais ao longo do tempo: assim como da sua assunção equivocada para silenciar práticas culturais. Tal fato obliterou a participação negra no processo histórico da nação brasileira e também se fixou na historiografia e no imaginário coletivo.

Para tanto se entende que os cursos de licenciatura são terrenos férteis para que a materialidade curricular voltado para o estudo das relações étnico-raciais negras² se cristalice. O problema central deste estudo é: De que maneira os currículos dos cursos de formação de professores podem contribuir para a construção de uma pedagogia da diversidade? Ao longo do texto procura-se responder a esta inquietação epistemológica pautada pelo objetivo central em identificar as dificuldades, mas também os ganhos em realizar um trabalho pedagógico na educação superior que corrobore para a transformação sócio-racial do país.

A pesquisa está pautada metodologicamente por meio de revisão da literatura corrente sobre os eixos que serão desenvolvidos ao longo dos escritos: teorias curriculares, formação docente e educação das relações étnico-raciais.

Educação e teorias do currículo

O debate curricular, segundo Silva; Moreira (2009) tem retornado os debates acadêmicos com maior fôlego na última década, muitas políticas educacionais têm pautado suas ações

² Entende-se por Educação das Relações Étnico-Raciais a seguinte designação: “[...] 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” (BRASIL, 2006, p. 236). Por esse motivo no presente texto delimitou o debate em torno da questão negra, tendo em vista que “Educação das Relações Étnico-Raciais” contempla o estudo de variadas raças/etnias e culturas que constituem a sociedade brasileira.

transformativas a partir do campo do currículo, centralizando-o no centro de muitas disputas, entre elas da discussão sobre que conhecimentos devem fazer parte das propostas.

Para contextualizá-lo, Silva T. T. (2011) classifica as teorias em três grupos: *tradicionais, críticas e pós-críticas*. O presente texto se sustenta pelas segundas, por compreender, numa visão marxiana e marxista, que o embate sobre a questão racial nos currículos que formam docentes, ainda ocorre sob tempos modernos, marcados pelas contradições (CURY, 1989) do capitalismo, e mais: o Brasil só resolveria suas desigualdades sociais se dialogasse com a temática étnico-racial.

O que se tem observado é um grande aumento de temáticas em torno da palavra *diversidade* permeando os projetos pedagógicos de muitas instituições de ensino, básico ainda, o nível superior de educação ainda carece engendrar em seus projetos de curso, sobretudo as licenciaturas tais debates, aqui delimitamos a educação das relações étnico-raciais por entender que ela desenvolve e promove a abertura para outras temáticas contemporâneas.

Reconhecer e propor uma reconstrução dessa sociedade que ainda é bastante desigual é responsabilidade de todos os brasileiros. A tarefa é árdua e passa necessariamente pela educação, como instituição que deve objetivar a arquitetura de um convívio humano com a diferença (e com os diferentes), por meio de um exercício cotidiano sadio e natural, construindo relações que se pautem no respeito e nas igualdades sociais e de oportunidades, características naturais da democracia. Sacristán (2000) nos alerta que para isso acontecer é necessário repensar a construção de recursos e experiências de ensino aprendizagem.

A chave de qualquer estratégia está em quatro pontos fundamentais, que são também pontos fundamentais em qualquer situação na qual se coloca a reforma do currículo: a) a formação de professores, b) o planejamento dos currículos, c) o desenvolvimento de materiais apropriados, d) a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-ação com professores, etc., tudo isso sem se descuidar da conexão entre a escola e o meio social, pois já dissemos que, nesse sentido, a cultura escolar pode ser uma frente de atuação a mais. (SACRISTÁN, 2000, p. 107)

Uma visão crítica da sociedade desigual e excludente recorrentemente figura nos documentos norteadores das políticas curriculares. Um exemplo disto são as diversas tentativas de implementação curricular que estão ocorrendo nas unidades da federação na última década.

O anseio pelo trabalho com a questão étnico-racial deveria ser uma das implicações diretamente relacionadas ao currículo. A esse respeito Lopes e Macedo (2011) sustenta que,

Talvez seja o currículo um dos artefatos mais tensionados nos meios educacionais pelos movimentos sociais contemporâneos, isto porque está no centro da concepção, da organização e da implementação da formação enquanto ato pedagógico e político. Neste contexto, um dos movimentos interferentes mais significativos é o movimento negro. O objetivo desse movimento é ver trabalhada nos currículos uma história e uma cultura negra que os transversalizem, mas que vêm sendo negados por uma perspectiva

que de origem trouxe consigo e cultiva, fundamentalmente, valores e cosmovisões europocêntricas. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 62)

As contradições de classe, gênero e raça devem fazer-se presentes na educação escolar (básica e superior) e nas elaborações teórico e práticas do currículo, com o intuito de propiciar o debate aos estudantes. Moreira (2012) defende que,

considerar as dinâmicas de classe, gênero e raça como não redutíveis umas às outras pode iluminar os problemas teóricos e práticos envolvidos na realização de experiências alternativas para as crianças das camadas populares. É necessário que aprendamos a elaborar currículos que capacitem essas crianças a criticar não só os arranjos sociais e as desigualdades existentes, mas também o caráter machista e racista de nossa sociedade de classes. (MOREIRA, 2012 p. 175)

Portanto, com base nesse pensamento teórico curricular e compreendendo as implicações e necessidades legais, históricas e educacionais em abordar de maneira constante e transversalizada os conteúdos relativos à perspectiva negra, ou seja, da maioria da população brasileira.

Buscam-se nas questões centrais propostas por Moreira (1997)- que vozes e culturas têm sido silenciadas na escola? Como revalorizá-las? Como promover o confronto e o diálogo de subjetividades? Como tornar a escola um espaço público de discussão democrática? Como tornar a escola um espaço de reinvenção do futuro? - verificar e compreender posteriormente, como esses agentes modeladores dos currículos, numa visão histórica tem reconhecido e levado aos seus programas curriculares a proposta de uma educação anti-racista, que não centralize ou debata somente na África, nessa perspectiva bipolarizada “Europa X África”, mas que reconheça, valorize e utilize o campo curricular para elevar a participação efetiva da grande parcela afro-brasileira no espaço curricular, em todos os seus níveis.

É necessário que os Programas e Cursos de formação docente disponham de materiais didáticos adequados, que representem as multifacetadas da África e do povo afro-brasileiro, assim como tempo hábil para que os educadores que estudam em serviço possam refletir criticamente sobre o que estão aprendendo, com possibilidade de utilizar a pesquisa científica como ferramenta fundamental para promover um amplo debate e a reconstrução dos conhecimentos, primando por uma pedagogia efetivamente emancipatória para todos os aprendizes: negros e não negros.

Aliando formação inicial e continuada de qualidade para os educadores; estudo sistemático que promova alterações nas práticas curriculares vigentes, torna-se essencial para implementação de políticas públicas, enquanto instrumentos de ação do Estado para mudar a realidade dispare de nossa sociedade, que deve ser menos excludente, pautada por princípios de uma democracia verdadeira, que oportunize acesso e permanência aos bens comuns para todos os grupos que a compõe.

Por mais que se busque uma convivência social baseada na diversidade, muitas comunidades tendem a ressaltar ou deturpar certos aspectos sócio-culturais de alguns grupos, uma espécie

de verticalização cultural, a consequência disso é o surgimento de disputas no campo ideológico, sócio-econômico e cultural desses vários nichos sociais.

Por isso é importante compreender diversidade sob uma perspectiva relacional: Sobre isso, Gomes confirma que “A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades”. (GOMES, 2008, p. 22).

Esse entendimento ocorre na atualidade, graças ao surgimento das análises dos Estudos Culturais, que segundo Silva (2011) estão preocupadas com a diversidade das identidades: étnica e racial, por sua vez são alicerçadas na teorização social contemporânea sobre raça e etnia. Nas palavras do autor,

A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença. É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. (SILVA, 2011, p. 101)

Essa situação inquieta muitos que almejam uma educação brasileira democrática, plural, crítica e livre dos preconceitos: racial, sexual, religioso, regional, econômico e tantos outros que se fazem presente em nossa sociedade. A perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais é que será debatida neste trabalho, iniciando pelo marco legal que a instituiu.

No ano de 2003, por meio da lei 10.639/2003, o ensino de história e cultura afro-brasileira tornou-se obrigatório na Educação Básica, com o acréscimo do artigo 26-A da LDB, lei 9394/96, modificado também pela lei 11645/2008, que ampliou o debate para a cultura indígena, o mesmo passou a vigorar com a seguinte redação:

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 brasileiras. (BRASIL, 2010, p. 179). (grifos meus)

Após o advento da lei supracitada, uma questão central passou a indagar tanto acadêmicos, quanto os professores da Educação Básica, centrais na implementação da mesma: Quem vai ministrar o conteúdo?

No entanto, o papel do professor e da professora é central nesse processo, por isso é necessário repensá-lo e redefinir com maior seriedade a sua formação, atingindo as políticas das instituições onde ela sempre se desenvolveu como alertam Gomes e Silva (2011).

As autoras anteriormente citadas apontam um desafio para o campo da didática e da formação de professores: pensar na diversidade como um processo dinâmico e tentar articulá-la com os processos educativos escolares e não escolares, com uma vigilância constante para que tais medidas não se transformem em metodologias e técnicas de ensino para o grupo dos “diferentes”.

Em pesquisa anterior (Silva, F. T., 2013, p. 119-20) caracterizou os principais elementos constitutivos do *currículo antirracista*, segundo o autor, este currículo,

- reconhece a presença negra no Brasil bem como suas consequências: movimentação da economia por meio da exploração de mão de obra escravocrata e consequente hierarquização social inferiorizada;
- analisa a questão negra no Brasil sob o ponto de vista de duas categorias: raça e classe (FILICE, 2011);
- admite que o país ainda reduz a participação e nega acesso a vários bens básicos à população negra;
- reconhece e aplica os civilizatórios afro-brasileiros na educação;
- as ações e projetos são resguardados pelos marcos legais e trabalhados por toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários em geral;
- materializa os temas da educação das relações étnico-raciais em vários movimentos dos anos escolares, em diferentes disciplinas e de maneiras diversificadas;
- produz materiais didáticos próprios que elevam à participação negra e ao mesmo tempo combate a entrada de recursos didáticos que perpetuam a visão inferiorizada dos afrodescendentes;
- os procedimentos e estrutura pedagógica são repensados em seus vários elementos: objetivos, procedimentos, didáticas e processos avaliativos.

Nesse sentido é importante compreender teoricamente, os conceitos que envolvem as discussões em torno da “diversidade”, especificamente relacionada com a Educação das Relações Étnico-Raciais, que serão tratados na próxima seção, para depois debater sobre a perspectiva de uma formação docente que contemple a esfera étnico-racial, pautada numa perspectiva crítico emancipatória como requisito para modelagem deste currículo antirracista.

Diversidade étnico-racial na formação docente

O assunto *diversidade* tem tomado as discussões em torno da educação de uma maneira muito forte. Os acadêmicos e por vezes profissionais do ensino têm levantado a bandeira de uma educação voltada para a promoção dos direitos humanos, visando um ensino plural, antirracista, democrático e que abarque de fato, toda a diversidade de subjetividades que

cercam o ambiente escolar. Entendendo diversidade como sendo uma trama de pontos que evidenciam segundo Gomes (2008), as diferenças.

As chamadas “minorias” (grupo LGBT’S, grupos feministas...) precisam ter suas dificuldades elencadas para terem de fato visibilidade: misoginia³, homofobia⁴ e lesbofobia⁵ precisam ser levantadas e devidamente combatidas, afinal a escola é parte da sociedade e se queremos relações sociais sadias, devemos começar pela infância.

O Brasil foi historicamente organizado em *classes sociais* - adota-se como conceito sociológico que entende a minoria como: “[...] uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recursos, tais como riqueza, poder e prestígio.” (JOHNSON, 1997, p. 37). Desde sua colonização portuguesa, a sociedade luso-brasileira possuía uma divisão que estratificava e distinguia os papéis sociais. Inicialmente, como acreditam Costa Pinto (1962), Prado Júnior (2006) e Furtado (2007), uma elite portuguesa foi embrionária para a formação da alta classe nacional, que se sustentou economicamente em todos os períodos de nossa historiografia: desde o pau-brasil, passando pelas lavouras de cana-de-açúcar, a exploração das pedras preciosas, as grandes fazendas de café e os primeiros industriais.

E por outro lado, a grande parcela populacional do Brasil, sobrevivia marginalizada de seus direitos básicos de assistência: saúde, educação e trabalho. Longe de um determinismo econômico, entende-se, segundo Henriques (2002), que a maioria dessas pessoas que preenchem o contingente da classe social mais baixa era e são os descendentes de negros africanos escravizados no país, desde o século XVI, e que hoje continuam a povoar as estatísticas⁶ que cercam a desigualdade de acesso ao desenvolvimento de uma cidadania plena.

Nesse sentido, privilegia-se a diversidade étnico-racial brasileira, reconhecendo a educação, como espaço privilegiado para promoção de atitudes, produção de conhecimento e redescoberta da nossa historiografia, numa perspectiva anti-racista.

Por este caminho será mais fácil projetar uma educação emancipatória, desde que o professor – reconhecendo-o além da perspectiva reflexiva⁷ como sujeito histórico e imerso em uma concretude cercada de contradições que constituem parte da formação de sua identidade profissional - assuma este papel e saia da “[...] zona de conforto” que muitas vezes o ensino público proporciona. Conforme os escritos de Borges (2010, p.36), “Assim sendo, um professor comprometido com uma educação verdadeiramente emancipatória prima por ser um detentor de saberes acadêmicos e profissionais que vão muito além do seu repertório cotidiano de sala de aula, isto é, ele é capaz de superar o que ensina.”

³ Ódio ou ojeriza à figura feminina.

⁴ Conjunto de valores e atitudes discriminatórias dirigidas a homens homossexuais.

⁵ Conjunto de valores e atitudes discriminatórias dirigidas a mulheres homossexuais.

⁶ C.f as pesquisas de Henriques (2002) e Munanga (2008).

⁷ Termo cunhado por SCHÖN (2000)

Formar professores numa perspectiva de educação antirracista é uma ação que ainda se apresenta como um enorme desafio para as políticas públicas em educação.

Apesar das pressões dos movimentos negros, da existência de uma lei federal e Orientações Curriculares bem definidas, a temática apresenta-se disforme e periférica nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Os mesmos padecem destas limitações, pois a maioria deles encontra-se enraizados em programas de universidades ainda “[...] presas numa visão conteudista de conhecimento, que vê a ciência como única fonte legítima de conhecer, a reflexão e o lugar da questão étnico-racial [...] encontra-se imerso em uma visão rígida de conhecimento e de prática pedagógica.” (GOMES; MARTINS, 2009, p. 108).

Para tanto a reflexão em torno da necessidade em formar professores ativos para a Educação das Relações Étnico Raciais deve permear os Projetos de Cursos e os próprios Currículos das licenciaturas, resguardando-se a debater os pontos áridos elencados anteriormente.

Formação de professores e relações étnico-raciais numa perspectiva crítico emancipatória

Quando se busca o combate às práticas racistas, é preciso que se reconheça sua existência, como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora dela.

Nossa sociedade foi alicerçada por ideias estereotipadas e construídas por vezes com respaldo da ciência, para justificar uma “inferioridade” do negro, que em nosso território foi visto e apresentado como mera mercadoria, pertencente a um grupo marginalizado. Esses argumentos foram usados, com base na quantidade e intensidade de melanina que cada escravo carregava em sua pele.

Esse modelo monocultural foi decisivo para conceber a raça como mecanismo de seleção e hierarquização “natural”, fazendo com que os afro-descendentes, mesmo após a liberdade, continuassem às margens de uma sociedade, que não lhes ofereceu políticas públicas sociais, muito menos educacionais para incluí-los e ainda tentou a todo custo minar sua identidade, branqueando-os.

As questões de resgate da memória da comunidade negra no Brasil devem ser interesse de todos os grupos étnicos, tendo em vista que a influência africana em nosso território marcou profundamente a construção da identidade cultural brasileira. Munanga (2008) reforça esta ideia, ao dizer que,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2008, p. 12).

Isso é percebido na pesquisa que gerou o livro “Raça e Classe na gestão da Educação Básica Brasileira”, Filice (2011). No documento é feita uma análise em vários municípios do Brasil sobre os impactos que o artigo 26-A da LDB nº 9394/96 trouxe pra as rotinas pedagógicas da escola, na maioria dos relatos, os entrevistados afirmam que a falta de tempo, a rotina administrativa burocrática e a escassez de multimeios (livros, textos, CDs, etc.), além da ausência de uma boa formação continuada na temática, são os fatores determinantes para que a implantação não ocorra, o que nas reflexões da autora,

indica que a temática racial no conjunto não é central para os gestores⁸. A impressão de que a motivação para a implantação foi forjada pela obrigatoriedade da lei, agregada à aparente despreocupação com a inserção da temática atestada pela resolução dada à indagação sobre o impacto mais importante no cenário local: mostrar aos alunos que todos são iguais perante a lei. (FILICE, 2011, p. 192)

O que muitos pesquisadores, principalmente da educação, como Cavalleiro (2000) evidenciaram é que a escola e os atores, principalmente o corpo de professores – mesmo com o advento do artigo 26-A da LDB em 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas – ainda não está preparado e por vezes não buscar incluir em suas práticas pedagógicas, uma educação que contemple as relações étnico-raciais. Ao contrário, ainda existe uma negação da presença do alunado afro-descendente no ambiente escolar, o que torna complexo a construção de uma identidade negra positiva.

Existe uma contradição entre a matéria do artigo 26-A e a aplicabilidade do mesmo na educação básica, aqui entendemos que a contradição “[...] existe para ser revelada, a fim de transformar a realidade, e não para ser conciliada.” (SILVA, 2008, p. 94).

É necessário que os educadores tenham uma postura crítica e investigativa com relação aos conteúdos referentes à história do povo negro. Tal atitude é basilar na busca por uma educação anti-racista, para tanto os “[...] os professores devem ser reflexivos e críticos diante do uso do conhecimento elaborado por outros pesquisadores.” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 199) (*tradução do autor*)

Entende-se também que essa base legal deve ser pautada pela construção de uma postura de professor reflexivo, sustentada por uma visão crítica, que apresente as contradições da totalidade com vistas à emancipação humana, nas palavras de Silva:

Numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais reflexivos, mas que o possam ser na revelação das contradições das totalidades, não apenas para harmonizar e adaptar situações ‘problemáticas’ do cotidiano escolar, mas, sim, para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem. (SILVA, 2008, p. 112)

⁸ No livro a autora explica que utilizou o termo *gestor* para designar os professores regentes, coordenadores e dirigentes das unidades de ensino pesquisadas.

Em se tratando da implementação do artigo 26-A, há registro de pesquisas, nas esferas educacionais (Básica e Superior) é a existência de ações individuais, desvinculadas da coletividade docente e centradas na figura de poucos profissionais, que ao se desligarem da instituição em que atuavam, levam consigo o avançar da discussão que infelizmente acaba por não perpetuar-se. Ou seja:

o trabalho com a Lei nº 10.639/2003 ainda está restrito à boa vontade, ao desejo ou ao compromisso individual de docentes e pesquisadores. Para além dos problemas que tal situação acarreta, ela também traz um não enraizamento da temática étnico-racial e africana nos currículos e práticas pedagógicas desde a educação básica até a superior. Dessa forma, se o (a) docente, pesquisador (a) ou o coletivo de profissionais que articula tal discussão na escola e no curso de graduação e pós-graduação se ausenta, muda de instituição ou se aposenta, a discussão não tem continuidade. (GOMES; MARTINS, 2009, p. 90)

Para que o ensino de história e cultura afro-brasileira se cristalice, primeiro é preciso diferenciar o que é a África, em seguida o que representa suas múltiplas representações nas terras brasileiras, o primeiro passo é que haja o “[...] exercício da desconstrução desse imaginário e elaboração de um conhecimento mais apropriado e abrangente acerca da história do continente.” (OLIVA, 2010, p. 154).

O espaço intelectual para que isto se constitua é a licenciatura, momento pelo qual se formula a base da docência e onde se modelam as principais matizes que orientaram a caminhada profissional do futuro professor, tornar a temática étnico-racial como um eixo importante se apresenta como uma das armas eficientes na busca por uma sociedade mais justa racialmente.

Reflexões finais: por uma pedagogia da diversidade

Para que a historiografia do negro africano no Brasil seja central nos Programas de Formação docente é necessário que haja um conjunto de conhecimentos amplos e críticos sobre a temática, que resgatem positivamente a presença negra em nossa sociedade, mas longe do olhar limitador do colonizador, que por vezes creditou ao povo afro-brasileiro um *status* de cultura menor, “popular”, selvagem, bárbara, fetichista, folclorizada e inferior ao mundo europeu.

A construção e efetivação de um currículo antirracista e a perspectivas sobre formação docente para atuação na diversidade étnico-racial visando a formulação de uma pedagogia da diversidade.

A partir de uma formação docente sólida, que contemple a intelectualidade, com vistas a uma vivência prático-pedagógica emancipatória, certamente tornará este intento materializável, possível.

Um novo olhar sobre as políticas públicas para implementação do artigo 26-A da LDB deve ampliar e possibilitar a formação sob a perspectiva descrita acima, inicialmente para os formadores de formadores, possibilitando que ambos: professores e futuros-professores possam desenvolver um novo olhar a respeito da Educação das Relações Étnico-Raciais, por

meio de: Programas e Cursos com materiais didáticos adequados, que representem as multifacetadas da África e da população afro-brasileira, tempo hábil para que os educadores que estudam em serviço possam refletir criticamente sobre o que estão aprendendo, com possibilidade de utilizar a pesquisa científica como ferramenta fundamental para debate e reconstrução dos conhecimentos, primando por uma pedagogia emancipatória para todos os aprendizes: negros e não negros.

Referências

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: Papirus, 2010.

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

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.

CARR, Wilfrd e KEMMIS, Stephen. Teoria crítica de la enseñanza: la investigacionacción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca. 1988.

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

COSTA PINTO, Luis A. Sociologia e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.

FURTADO, Celso. Formação Econômica do Brasil, 34ª. ed. São Paulo: Cia. Das Letras, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

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.

GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES E SILVA, Petronília Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES E SILVA, Petronília (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HENRIQUES, Ricardo. Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

JOHNSON, Allan G. Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____ (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Reflexos da África: Ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos de caso no Brasil e em Portugal. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.

PRADO JUNIOR, Caio. História Econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

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

SILVA, Francisco Thiago. Educação antirracista nos anos iniciais do ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, 2013.142 f.