

■ ARTIGOS

■ Relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana

 Aurênio Pereira da Silva*

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir estas temáticas com vista à: refletir o direito e acesso à educação a partir da Lei 10.639/03, que garante a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das escolas brasileiras. Para tanto, utilizou-se como metodologias, a pesquisa documental e bibliográfica para os escritos deste trabalho. Os resultados evidenciaram que o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, ainda se configuram mais como projetos aleatórios dentro das instituições, principalmente quando se trata do ensino fundamental, nos anos iniciais. Diante deste contexto, a história das africanidades continua no âmbito prescrito, aparecendo somente em datas pré-determinadas e/ou comemorativas, o que denota grande ausência de uma ação efetiva e dedicada à temática dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo assim para a perpetuação histórica da exclusão e da desigualdade social e educacional, onde o direito e acesso ao conhecimento histórico da comunidade negra e suas nuances pelos estudantes é negado. Logo, os sistemas educacionais têm um grande desafio no contexto educacional: que consiste em reparar as perdas acarretadas pelo formato escolar dessa conjuntura, ainda segregadora e viciosa no que tange às relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Consciência negra. Educação. Relações étnico-raciais. Lei 10.639/03. Políticas públicas.

* Professor da Educação Básica do Distrito Federal-SEE/DF, licenciado em Pedagogia e Educação Física. Mestrando na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-Mestrado Profissional. Contato: aurenio2012@gmail.com

Introdução

Em pleno século 21, ainda se faz necessário discutir e problematizar as relações étnico-raciais, história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e inúmeros outros temas que cerceiam a formação da população brasileira. Formação esta, constituída essencialmente por negros e indígenas, que apesar de ignorados, nos trouxeram a cultura predominantemente africana, logo a história da África está diretamente intrínseca a constituição da nação brasileira. Somos um país com características distintas, onde a miscigenação marca a etnia da população, seja ela negra ou não.

Precisamos pensar para além das relações étnico-raciais, pois a estas relações estão imbricados outros povos, que se encontram à margem de uma sociedade considerada “padrão”, tanto em nosso país ou pelo mundo. Os indígenas são exemplos claros, uma vez que são tratados à luz das mazelas deste país. Além das etnias, temos também comunidades açoitadas diariamente por uma sociedade que se diz democrática, mas que viola os direitos daqueles que a constituem. Aqui entra a questão de gênero que está muito além do ser homem ou ser mulher: estamos falando de identidade, identidade esta que se constitui diuturnamente pelos seus protagonistas.

O Brasil vem tentando se justificar com ações visando a emancipação da população negra, visando promover a reparação de mazelas históricas. Um bom exemplo é o sistema de cotas, caracterizado como ações afirmativas e que é um avanço importante quando se pensa em políticas públicas. Porém, não é suficiente para reparar tamanho desprezo pela cor da pele preta, pelo índio, pelo pobre, pela comunidade LGBT, dentre outros. No entanto, este feito não tem em sua essência a diminuição do racismo, embora o temos visto com maior frequência nos ambientes acadêmicos e profissionais.

No campo da Educação a Lei nº 10.639/2003, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Embora a lei garanta a temática no currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), ela ainda é trabalhada de forma simplista e com cunho festivo (SILVA, 2015), comemorativo, como é o caso do “20 de novembro” – Dia da Consciência Negra. O intento não é a generalização, mas o fato é que isto ocorre desde a educação infantil ao ensino médio, e podemos dizer que adentra o ensino superior como um ato comemorativo, embora seja mais marcante no ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano.

Contudo, este é um assunto que devemos

problematizar e contextualizar em nas salas de aula das escolas brasileiras, para irmos além da prescrição e do “vinte de novembro”, pois somos, enquanto sociedade brasileira, parte da história não contada, e que deve ser narrada com teor histórico, passado, presente e futuro, e assim desconstruir uma supremacia branca vinculada à ideia de que pessoas brancas têm mais valor que as não brancas e, assim construir a verdadeira história deste país de branquitude hegemônica. A branquitude, segundo Bento (2002, p. 25), “são traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. Corroborando a esta assertiva, Silva (2007) exemplifica o processo de branqueamento, vinculado único e exclusivamente ao negro, vejamos:

A procura de identificação com o branco, a negação dos seus caracteres fenotípicos, as tentativas de clarear a pele e ter cabelos lisos às custas da química, do ferro quente, das chapinhas modernas, do alisamento “definitivo”, a adoção da sua cultura e do seu comportamento, a rejeição à sua cultura e aos seus assemelhados étnico/raciais não são identificadas como produto da branquitude construída pela elite branca brasileira. (SILVA, 2007, p. 98)

Nesse sentido, Bento (2002) ainda assevera que,

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (BENTO, 2002, p. 25).

E assim a branquitude se estabelece sobrepondo a negritude, fazendo com que o negro não se reconheça enquanto cidadão de direitos e donos de sua própria história, induzindo-os a imitarem um modelo dito “padrão” para uma sociedade elitista que camufla o racismo enquanto dissemina suas “verdades”. Para tanto, precisamos desvelar e refletir junto aos nossos alunos o verdadeiro sentido de uma sociedade branca e hegemônica que nega as origens afrodescendentes, visto que não existe raça melhor que outra.

1 - Para além das relações étnico-raciais

Pensar as relações étnico-raciais, história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, nos leva a refletir sobre identidade, preconceito étnico racial, escravidão, movimentos sociais, enfim, sobre a formação da raça humana na qual se destaca a formação da população

brasileira, que se originou do povo que aqui já habitava e conseqüentemente por meio dos imigrantes que aqui se assentaram, sejam eles, espanhóis, portugueses, italianos, dentre outros. Daí a miscigenação de nosso país e de acordo com a aculturação advinda de outras nações, vão se (re) construindo novas identidades a partir das já existentes. A aculturação, segundo Burns (2002, p. 128), é o processo pelo qual o empréstimo de um ou de alguns elementos da cultura ocorre como resultado de um contato de qualquer duração entre duas sociedades diferentes. Ou seja, é uma fusão de culturas de diferentes etnias que passam a compor a identidade de determinada nação e ou sociedade.

Algumas ciências definem identidades de formas distintas, porém elas conversam entre si, seja na Psicologia, na Antropologia, na Filosofia ou na Sociologia. De fato, se propagam pelas premissas de quem somos e o que somos, isto é, como me vejo e como me veem. Mas nem sempre foi assim, pois até chegarmos ao estágio de civilidade, passamos pelo estágio de selvagens e bárbaros, até que, constatamos a teoria do evolucionismo, fato que nos caracteriza como humanos. Neste processo, Oliveira (2000) nos apresenta um quadro de identidade que perpassa pela etnização, ratificando que,

Falar de etnização é nos socorrer do conceito de etnicidade, de ampla utilização na literatura das ciências sociais modernas, onde é definido como envolvendo relações entre coletividades no interior de sociedades envolventes, dominantes, culturalmente hegemônicas e onde tais coletividades vivem a situação de minorias étnicas ou, ainda, de nacionalidades inseridas no espaço de um Estado-nação. De uma maneira mais simplificada, o termo etnicidade poderia ainda ser aplicado a modalidades de interação bem menos complexas, como a uma mera "forma de interação entre grupos culturais atuando em contextos sociais comuns" (OLIVEIRA, 2000, p. 08).

A etnização com vistas à identidade, apesar de estar condicionada a uma mera civilização com conceitos dominantes, ainda hegemônica e excludente, nos leva a pensar nas questões de grupos culturais atuando em contextos comuns, no caso os índios que, mesmo não confrontados com a civilização, eles já possuíam sua etnicidade, logo, sua própria identidade por muitos anos não foi reconhecida, juntamente com outras similaridades identitárias como a do negro e as minorias em contextos gerais. Hoje, isto é reconhecido, apesar de presenciarmos atualmente no Brasil (e no mundo) um movimento crescente de um pensamento de extrema direita, de configurações eurocêntricas e discursos negacionistas quanto à formação do povo brasileiro e

sua cultura. O que se vê, no entanto, é que corre-se sério risco de retrocesso nos avanços das pautas sociais reforçando ainda mais a ideia do não reconhecimento dos próprios indivíduos sobre suas origens de matriz africana e indígena. Visto que já vivemos vários retrocessos, como constata Moll Neto (2015, apud Modesto; Mazza; Spingolon, 2019, p. 168-169)

Instaurou-se no Brasil, a partir de agosto de 2016, um golpe de Estado, que, sob a aparência de combater a corrupção na política, tem pautado uma agenda neoliberal e neoconservadora alinhada ao capital produtivo e financeiro, nacional e internacional, com retrocessos significativos num projeto de desenvolvimento nacional tendo em vista um Brasil menos desigual, menos violento e mais democrático.

E isto reflete diretamente nas demandas sociais, atingindo principalmente a classe trabalhadora, a Educação e àqueles que estão diretamente imbricados nela, conseqüentemente, pobres, negros e afins. Ainda nesse sentido, Modesto, Mazza e Spigolon (2019, p. 173), corroboram dizendo que os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário estabelecem um teto que congela por 20 anos os gastos públicos destinados às políticas sociais. Esse ato promove retrocessos no escopo dos direitos sociais, inviabiliza a melhoria da educação e estanca a educação integral. Educação integral, não na ideia de tempo, mas de formação do ser humano enquanto pessoa e cidadão dotado de direitos, auxiliando na construção identitária.

A identidade surge com o relativismo, implicando que, apesar das diferenças somos humanos, que por sua vez, permeia o etnocentrismo que visa observar o outro a partir da nossa própria cultura, um julgamento e compreensão do outro conforme um padrão, ou seja, não aceito como tu és, mas como eu quero que sejas. Identidade é reconhecimento e respeito, e esta reforça os movimentos sociais, pois é parte da representatividade de cada seguimento de uma sociedade. Muitos, marginalizados por uma sociedade elitista que se esquiva de suas obrigações para com as minorias que vivem à mercê das mazelas de um Estado ineficiente frente a sua nação. Não queremos aqui maximizar a ineficiência do Estado e minimizar as questões da maioria enquanto povo e cidadão de uma nação/estado. Esses grupos precisam se atentar às suas condições de direitos para fazê-los valer, precisam se fazer presentes, serem vistos, sem se importarem com os adjetivos com que os vão retratar. Podemos ter no nosso histórico uma etnia calcada em uma classe inferiorizada, porém não abandonada, temos representatividade e as nossas

vozes estão ecoando através dos movimentos sociais que eclodem pelo mundo.

A ineficiência do Estado é acompanhada pela segmentação de uma sociedade burguesa que traz consigo, desde que o mundo é mundo, a essência do preconceito étnico-racial, caracterizando assim o racismo estrutural. O racismo estrutural segundo JURADO (2019, s/p), é essa naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que já fazem parte da vida cotidiana de uma sociedade, e que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Um processo que atinge tão duramente — e diariamente — a população negra. Esta forma de racismo sempre buscou em tempos anteriores, e ainda hoje, a branquitude do negro ou do mestiço, apesar de muitos vencerem esta tentativa, ela ainda está viva e enraizada em meio a tantos de nós. Esta “vitória” se deu através de movimentos negros que se faziam resistência a este processo de hegemonização racial em que se julga que a raça branca é superior, logo os movimentos sociais vêm de muito tempo e são marcados pela luta histórica do povo sucumbido pelos mandos e desmandos dos proletariados, e principalmente, marcado hoje pela juventude brasileira, que se reconhece na luta daqueles considerados invisíveis. Neste contexto, Munanga (2004), contextualiza que,

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude” e na “mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior. (MUNANGA, 2004, p. 16)

Muito se fala em sociedade burguesa em desfavor das minorias, mas a classe intermediária também carrega o preconceito como fonte de superiorizar frente a outros, porém, se manifestam e participam do preconceito a título de oprimidos e opressores. Na verdade, esse é um fator que necessita ser vencido e extinto de nossas mentes, pois são rótulos pré-concebidos, herdados desde a colonização portuguesa que buscou a hegemonia da raça humana, especificamente a nacionalidade brasileira.

A história nos traz relações entre a questão social e a identidade nacional desde o “descobrimto” da América e que permeiam questões sociais que persistem até os dias de hoje. Esta descoberta foi ao acaso, pois saíram para as Índias em busca de seus produtos e especiarias para o comércio na Europa em virtude dos

baixos preços e comercialização com margem de lucros a fim de produzir e perpetuar suas riquezas. Até que em um desvio de rota, ancorou seus meios de transportes na costa do continente americano, que em seguida, o rei de Portugal enviou seus representantes para usurpar as terras já habitadas e com donos por direitos, os índios. Nessa perspectiva, Todorov (2010), faz uma narrativa da aventura de Colombo, uma aventura às escuras, pois não sabia aonde ia e nem onde estava, mas decerto sabia qual era o seu alvo principal, o ouro que ali podia haver e com isso aumentar o seu poder de influência junto ao “governo” da época.

Ao contrário do que muitos pensam, a riqueza também fazia parte do continente africano. A África não era uma nação de escravos, embora houvesse escravos entre eles. Os escravizados na África segundo Souza (2006):

Desde os tempos mais antigos, alguns homens escravizaram outros homens, que não eram vistos como seus semelhantes, mas sim como inimigos e inferiores. A maior fonte de escravos sempre foram as guerras, com os prisioneiros sendo postos a trabalhar ou sendo vendidos pelos vencedores. Mas um homem podia perder seus direitos de membro da sociedade por outros motivos, como a condenação por transgressão e crimes cometidos, impossibilidade de pagar dívidas, ou mesmo de sobreviver independentemente por falta de recursos. [...] A escravidão existiu em muitas sociedades africanas bem antes de os europeus começarem a traficar escravos pelo oceano Atlântico. (SOUZA, 2006, p. 47 apud MOCELLIN; CARMARGO, 2010, p. 174).

Sabe-se que as pessoas se tornavam escravos no continente africano, principalmente, em virtude das guerras e também por dívidas, porém esse contexto foi ganhando outros denominadores com a chegada dos europeus. Com isso, a escravidão se tornou negócio lucrativo, tanto para os europeus quanto para os africanos, pois a nação africana tinha em sua composição, reis e nobres, detentores de grandes riquezas. Fazemos questão de mencionar esse fator, riqueza, porque muitas pessoas tendem a relacionar a África com a miséria e pobreza. Pobreza, sim, claro que existia e existe, como em qualquer outra região, sendo mais evidente em algumas e em outras, nem tanto. Porém influenciados pelos europeus através do contato com o Ocidente que visava o tráfico de escravos, obtiveram como consequência a interrupção de um impulso econômico vigoroso, que teria mudado o curso da história da África, caso o comércio tivesse desenvolvido com mercadorias de fato. Mas ainda há grande riqueza na África, apesar de inferiorizada pela devastação de uma etnia negra, onde uma nação inteira foi escravizada e

comercializada para que pudessem ser salvos, essa era a justificativa. Os negros, os pardos, enfim, a mestiçagem em si, são julgados e compreendidos com estereótipos ligados ao escravagismo, não que isso seja vergonhoso, mas é pela forma como foram e como são tratados em dias atuais. Ao tráfico negreiro é justificado pelo autor Zurara, da seguinte forma:

E aqui haveis de notar que estes negros, posto que sejam mouros como os outros, são porém, servos daqueles por antigo costume, o qual creio que seja por causa da maldição que depois do dilúvio lançou Noé sobre seu filho Caim [Cam] [...] pero negros fossem, assim tinham almas como os outros, quanto mais que estes negros não vinham da linhagem de mouros, mas de gentios, pelo qual seriam melhores de trazer ao caminho da salvação. (ZURARA, 1841, p. 90.)

Aí se verifica a anunciação de que a escravidão nada mais era do que trazer à salvação estes negros de linhagem de gentios, uma vez que não pertenciam a casta dos mouros. E nesta perspectiva estabeleceu-se a troca de mercadorias por seres humanos negros para efetivar de vez o trabalho escravo e servidão aos seus senhores.

Após tantos anos de enfrentamento e de reconhecimento de direitos e deveres dos humanos, a sociedade e o Estado se reconheceram culpados por tantos absurdos sofridos pela população negra e pobre, e assim os inserem nas políticas públicas de ações afirmativas, a fim de compensarem os tantos anos de exclusão do meio social, cultural e econômico. Essas ações são caracterizadas como:

Políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (GEMAA, 2020, s/p)

Diante disto, a sociedade enquanto parte integrante do Estado, e o próprio, estão supostamente retratando a igualdade de direitos, para que todos possam gozar dos mesmos benefícios, onde até pouco tempo, poucos eram inseridos em meios sociais e acadêmicos. Ainda não é o bastante, pois é necessário mais consciência, mais respeito e mais aceitação, até porque muitos estratos sociais não reconhecem essas ações como medidas de reparação pelo tempo em que uma sociedade elitista e branca condenara essas pessoas a viver isoladas da vida digna a qual deve ser destinada a todo e qualquer ser humano. Este não reconhecimento

é ratificado pelos dizeres de Guimarães (2002):

Tanto os obstáculos teóricos quanto os práticos têm prevenido os descendentes africanos de se afirmarem como íntegros, válidos, auto-identificados elementos da vida cultural e social brasileira. Pois realmente a manifestação cultural de origem africana, na integridade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca teve reconhecimento no Brasil, desde a fundação da colônia, quando os africanos e suas culturas chegaram ao solo americano. (GUIMARÃES, 2002, p. 91).

Sobre as ações afirmativas no Brasil, basicamente, as pessoas as relacionam com as cotas universitárias, mas sabemos que essas ações vão muito além disso, a exemplo da criação da delegacia da mulher, criada para atuar no reconhecimento e defesa de direitos percebendo-a como vítima de uma sociedade machista e violenta que viola os seus direitos em várias esferas. Há também empresas que oferecem vagas de trabalho a deficientes. Logo essas ações podem ser públicas ou privadas que procuram reparar os aspectos que dificultam o acesso dessas pessoas às mais diferentes oportunidades. Para tanto, estas ações são oportunidades sociais que promovem a inclusão de grupos historicamente destituídos de direitos e garantem o acesso à cidadania.

2 - Educação para as relações étnico-raciais

É sposto que já seja de conhecimento de todos, porém não de prática, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, conforme a lei implementada em nosso país, Lei nº 10.639/2003. Com isso, estão em curso ganhos significativos para a população negra do país, que por sua vez, é vista como seres inferiores e desprovidos de direitos, direitos estes que são retratados na Constituição Brasileira inerentes a todas as pessoas sem distinção de cor, credo, gênero ou raça, conforme estabelece o Art. 3º da Carta Magna do país, que trata dos objetivos da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2010, p. 13). Neste sentido, a isonomia de direitos é ferida quando se verifica que 56,10% da população brasileira se declaram negra, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. O que se vê é que de fato trata-se de uma “minoría” que na verdade é a maioria segundo o IBGE (2018). E foi no contexto das demandas da lei que em 2009, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É sabido que essa lei não foi colocada em pauta de nada, mas em razão da pressão e demandas dos movimentos negros, que por sua vez encontra marcado profundamente pela luta, resistência e organização, que se inicia no momento em que os portugueses desencadearam o iníquo tráfico negreiro, e como política de ações afirmativas pautadas desde 2000 através de instituições que foram estabelecidas para garantir a aplicabilidade dessa política no Brasil. Diante disto, a Lei reformulou a LDB em seus artigos 26 e 79:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2007)

Diante da implementação da Lei 10.639/2003 e das mudanças estabelecidas no documento que rege e/ou que dá suporte a educação brasileira, cabe-nos refletir sobre a aplicabilidade deste processo no âmbito escolar, e neste processo Silva (2015) destaca que “a implementação da Lei 10.639/2003, configurou-se como um desafio, mais que escolar: sócio-histórico e político”. Assim devemos refletir como está sendo disseminada a História da África, a Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula? E nos livros didáticos como são abordadas as temáticas? Após verificarmos em diversos momentos em sala de aula, vivenciarmos situações no ambiente escolar observando dados empíricos, é possível afirmar que, quando se trata da temática africanidades nas escolas, o assunto ainda é tratado de forma tímida e receosa por vários fatores, dentre eles a questão política ideológica estereotipadas produzidas ao longo dos anos e que muitas vezes continuamos a reproduzir. Outro fator preponderante é o próprio racismo cotidiano, por mais que nos consideremos não racistas. Isto por que vivemos em um país que não se reconhece racista, n entanto, não valoriza

e, tão pouco faz valer os direitos universais, aos negros e demais “minorias” a grande maioria da sociedade brasileira. Neste contexto, Adão (2007) nos diz que,

Este conflito étnico-racial, com seus implicadores, geralmente não é percebido. Pois este se dilui na questão das classes sociais, por um lado, e por outro lado, redonda num racismo disfarçado. Especificamente, na questão do racismo, constata-se que a escola, junto com a família, são as instituições que mais o reforçam. O racismo também é veiculado, embasado, e perpetuado pela introdução da ideologia do branqueamento. (ADÃO, 2007 p. 89)

Lembrando que este branqueamento está relacionado à etnia da superioridade branca sobre as outras, que tem como princípio, a hegemonia entre as raças. Dentre outros fatores, podemos referenciar também a formação do professor que alega não estar preparado para as demandas deste novo formato de educação voltado às relações étnico-raciais.

Em relação à formação docente, Pinto (1999) aponta que,

A formação docente é entendida como possibilidade de discutir temas que deem aos professorandos subsídios para refletirem sobre questões que dizem respeito às relações étnico-raciais e seus desdobramentos e, sobretudo, como meio de capacitá-los a transmitir aos seus futuros alunos uma atitude de respeito para com as diferenças raciais e culturais, levando em conta três dimensões do curso estudado: currículos, livros didáticos de quatro disciplinas e professores que lecionam essas disciplinas (PINTO, 1999, p. 199).

Hoje, sabemos que essa formação é deficitária, logo não capacita os futuros professores para a prática, pedagogicamente falando. É necessário mais: o professor precisa se manter em formação contínua e participar de discussões e/ou debates acerca do protagonismo do negro no processo de ensino aprendizagem.

A evocação da data de 20 de novembro, como Dia da Consciência Negra, vem sendo abraçada nas instituições escolares e por professores como forma de trabalhar e contextualizar a situação do negro na sociedade, abordando temáticas sociais e culturais, porém superficialmente, esquecendo que a população brasileira é na sua maioria negra e de valores ricos constituintes de uma nação, cuja origem está veiculada a África e às suas denominações. Neste sentido quando Silva (2015) busca identificar como as Relações da Educação Étnico-raciais têm sido pensadas e se materializado no currículo modelado pelos professores dos Anos Iniciais

da Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal, ele conclui que incide sobre este ensino um currículo festivo e um currículo antirracista. O autor preconiza que,

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 e social a respeito das temáticas. Geralmente seus desdobramentos são oficinas, eventos, palestras, conversas sobre respeito e amor. E currículo antirracista: modelado a partir do reconhecimento de práticas racistas por meio 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. (SILVA, 2015, p. 78)

Assim, o currículo festivo se efetiva com as comemorações estanques que ocorrem somente na semana do "20 de novembro", podendo ser na semana que se antecede ou que se sucede a data, com uma possível culminância ou por vezes se encerra com apenas cartazes nas paredes internas e externas da sala de aula, sem situar o negro e sua história na sociedade.

No entanto, há grupos que vão além das festividades, taxadas como datas comemorativas relativas a história e cultura africana e afro-brasileira. Estes grupos se engajam em ações e iniciativas que trazem o contexto histórico de seus sujeitos que ao longo dos anos foram silenciados por uma sociedade que não se encaixa no padrão da nação brasileira e que se autodenomina detentores de uma hegemonia eurocêntrica. Neste contexto de resistência a uma ideologia do branqueamento, professores buscam construir uma educação étnico-racial no dia a dia da sala de aula. Pois como denota o próprio autor destas categorias de currículo, e com muita propriedade, "não se pode privar as práticas de elaboração curricular de resgatar os conteúdos relativos às chamadas minorias étnicas, especialmente a população afrodescendente por vezes invisíveis na escola brasileira" (SILVA, 2015, p. 72).

Levando em conta todos os avanços na questão da Educação para as relações Étnico-raciais, ainda é necessário resistir e avançar no contexto do processo educacional, político e social que vislumbra e garante a inclusão de todos os grupos aliçados da sociedade e principalmente os afrodescendentes e indígenas que sofreram e sofrem com a exclusão do direito a ter direitos. Enfim, mesmo sabendo que a escola é propulsora e disseminadora de preconceitos, ela ainda é o melhor meio de viabilizarmos a inserção das "minorias" no

usufruto de direitos e cidadania.

Encerramos, por hora, este trabalho com a frase de Elliot Gould (2017), proferida em uma entrevista ao *Jornal Le Monde*, "ninguém pode ser escravo de sua identidade: quando surge uma possibilidade de mudança é preciso mudar". Entendemos que a identidade, mesmo com o processo de aculturação, não é estática e sim construída no dia a dia, na individualidade ímpar de cada pessoa. E não se deve temer as possibilidades de mudanças, pois sem elas acabamos por aceitar o inaceitável: a ideologia hegemonicamente elitizada. Para tanto, é preciso resistir para proclamarmos o direito de sermos o que realmente somos. Porque onde não há lutas e resistências, não há mudanças e nem o direito de ter direitos.

Considerações finais

As questões que abarcam as relações étnico-raciais, sempre tiveram foco secundário nas atividades curriculares das escolas brasileiras. Isto é constatado quando o assunto se pauta em projetos taxados em datas comemorativas, resultando em culminâncias e festividades quase sempre com objetivos esporádicos, isto é, sem intencionalidade, principalmente quando se trata do ensino fundamental - anos iniciais. E, apesar de observarmos avanços significativos nesse teor da discussão e do debate sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a mesma ainda carece de uma atenção mais crítica e aprofundada das temáticas, já que esta, está prevista em lei e no currículo da educação em âmbito nacional.

Nesse sentido, é necessário ir além das relações étnico-raciais e reconhecer-se neste contexto histórico, sair das festividades e (re) construir historicamente o processo da formação humana da sociedade brasileira a partir das orientações e diretrizes que orientam o ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Visto que temos "garantia de educação" para todos e o ensino da História da África e suas pluralidades na forma da lei, compreendemos que em muitos momentos, este ensino prevalece no âmbito da prescrição, sendo tratado esporadicamente em momentos oportunos. Diante disto, é necessária a discussão e o debate sobre a ação do professor, e isto não é única e exclusiva responsabilidade do professor de História, mas de todos, a começar pelos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, para que a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana avancem qualitativamente aos anos posteriores. ■

Referências

- ADÃO, Jorge Manoel. Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. *Revista de educação*, v. 12, nº. 2, 2007.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Constituição Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 62/2009, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.os 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
- BURNS, Meter. *Turismo e antropologia: uma introdução*. São Paulo: Chronos, 2002.
- GEMAA, Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa. <http://gema.iesp.uerj.br/>. Acesso em 21 de novembro de 2020.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 2002.
- JURADO, Maria Teresa Ferreira. O que é racismo estrutural? Enfrentamento ao racismo, 26 ago. 2019. <https://www.brasilledireitos.org.br/>. Acesso em 19/02/2021.
- LE MONDE, Jornal. <https://dicocitations.lemonde.fr/>. Acesso em 19/02/2021.
- MOLL NETO, R. *Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda?* Rio de Janeiro: Editora UFF, 2015.
- MODESTO, Crislaine Matozinhos Silva; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima Imaculada. A formação humana integral diante de retrocessos sociais. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 39, n. 108, p. 161-176, maio-ago., 2019.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 50-89.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. *RBCS Vol. 15 no 42* fevereiro/2000.
- PINTO, Regina Pahim. *Diferenças étnico-raciais e formação do professor*. *Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 1999.
- SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SILVA, Francisco Thiago. *Currículo festivo e Educação das Relações Raciais*. Rio Grande: Pluscom Editora, 2015.
- SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, Ad; HETKOWSKI, Tm. Orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.
- SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. In: CAMARGO, Rosiane de; MOCELLIN, Renato. *História em debate*. Volume 2. Ensino Médio. São Paulo: Editora do Brasil, 2010, p. 174.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: A Questão do Outro*. 4ª edição, São Paulo: Martins fontes, 2010.
- ZURARA, Gomes Eanes de. *Crônica do descobrimento e conquista da Guiné*. Lisboa: Publicação Europa-América, 1841.