

Ensino de História: a descolonização dos currículos, a formação docente e a ênfase à memória, história e identidade dos africanos e afro-brasileiros

History teaching: the decolonization of curriculums, teacher formation and the emphasis on the memory, history and identity of africans and afro-brazilian

Cleusa Teixeira Sousa

Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás

cleutsou@gmail.com

Resumo: As ações provocadas pelos movimentos sociais dos negros incitaram mudanças na sociedade brasileira, especialmente, a partir da criação do Teatro Experimental dos Negros no Rio de Janeiro (1944). Tais transformações influenciaram também o campo educacional, sobretudo, àquele relativo ao Ensino de História no ensino básico (com a introdução da cultura africana e afro-brasileira) e no universitário, dando origem a “novas” disciplinas como “História da Cultura Afro-brasileira e Indígena” e “Diversidades Culturais”. Deste modo, este artigo tem como objetivo tecer análises reflexivas sobre as mudanças no cenário do Ensino de História no Brasil, especialmente a partir da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que confluíram para a obrigatoriedade do ensino das diversidades étnicas, africanas, afro-brasileiras e indígenas, as quais passaram a ser contempladas no currículo escolar e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), tanto no ensino básico, quanto no superior. Assim, trataremos das lutas que corroboraram para a mudança da legislação, incitando o resgate da memória, história e identidade desses povos. Pois, a emergência das leis, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, decorre das lutas dos movimentos negros, intelectuais e acadêmicos em favor do exercício da educação antirracista pautada no resgate da história da matriz africana no Brasil, propiciando o processo de descolonização dos currículos e da história e memória afro-brasileira.

Palavras-chave: Ensino de História; Cultura afro-brasileira; Descolonização dos currículos.

Abstract: The actions provoked by the social movements of blacks incited changes in Brazilian society, especially since the creation of the Teatro Experimental dos Negros in Rio de Janeiro (1944). Such transformations also influenced the educational field, especially that related to the Teaching of History in basic education (with the introduction of African and Afro-Brazilian culture) and in university, giving rise to "new" disciplines such as "History of Afro-Brazilian and Indigenous Culture" and "Cultural Diversity". Thus, this article aims to make reflective analyses on the changes in the scenario of History Teaching in Brazil, especially from the implementation of laws 10.639/2003 and 11.645/2008, which converged to the compulsory teaching of ethnic, African, Afro-Brazilian and indigenous diversities, which began to be included in the school curriculum and in the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations (DCNERER), both in the in basic and higher education. Thus, we will deal with the struggles that have corroborated the change of legislation, encouraging the rescue of the memory, history and identity of these peoples. For, the emergence of laws, as well as the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, stems from the struggles of black, intellectual and academic movements in favour of the exercise of antiracist education based on the rescue of the history of the African matrix in Brazil, propitiating the process of decolonisation of curricula and of Afro-Brazilian history and memory.

Keywords: Teaching of History; Afro-Brazilian Culture; Decolonization of curricula.

Introdução

A obrigatoriedade do ensino das Relações Étnico-raciais (Lei 10.639/03) e da História da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (Lei 11645/08)¹, mesmo depois de quase duas décadas após a sua implementação no ensino básico e no superior, ainda encontra diversos desafios para que seja colocada em prática. Uma das problemáticas centrais a esse respeito, se refere ao fato da educação no Brasil, sobretudo, no que se refere ao ensino de História, ter passado por períodos de perseguição, supressão e aniquilamento durante o governo sob o regime da Ditadura Militar (1964-1985). Foi apenas no fim desse período que o ensino foi reformulado e ganhou novas bases teóricas, fenomenológicas e plurais.

A redemocratização do Brasil a partir de 1985 culminou na reelaboração de documentos educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's - 1998); as Diretrizes Curriculares (2004), dentre outros. Essa documentação, possibilitou novos rumos para o ensino brasileiro, especialmente para o ensino de História, que ganhou formas mais críticas e reflexivas dos acontecimentos cotidianos e das pesquisas desenvolvidas. A atuação dos movimentos negros e de simpatizantes no país nos finais do século XX e primórdios do XXI, também influenciaram significativamente no panorama do ensino de História e para além dele, tanto no nível básico quanto no universitário. A implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornou obrigatória a inclusão do ensino das Áfricas – Continente – e das culturas africanas no ensino básico; e no superior originou “novas” disciplinas como “História da Cultura africana, afro-brasileira e indígena” e “Diversidades Culturais”, as quais se encontram inseridas no campo do saber das ciências humanas.

De acordo com o parecer CNE/CP n.º 3/2004 realizado pela ativista, também membro e uma das relatoras da Câmara e Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva a LDB (9394/96), tem como fito educar os brasileiros e possibilitar-lhes conhecer, respeitar e valorizar a cultura africana e suas raízes fundadoras, contribuindo para que a sociedade desconstrua a imagem negativa do negro que foi construída, sobretudo, no período colonial.

¹ Apesar das Leis estarem relacionadas ao ensino da História da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, o objetivo desse artigo confere atenção especial a cultura africana e afro-brasileira, não que a cultura indígena seja menos importante, mas como se trata de uma produção com o quantitativo de laudas pré-estabelecidos, optou-se por dar ênfase à cultura africana.

Essas legislações educacionais relativas às diversidades culturais, bem como à cultura africana, afro-brasileira e indígena têm suscitado e incitado debates acadêmicos calorosos sobre o racismo, o preconceito instaurado nas relações sociais que marcaram a sociedade brasileira no decorrer de seus cinco séculos e algumas poucas décadas (521 anos), a supervalorização da cultura europeia e de sua “superioridade” em detrimento das demais. Esses debates têm possibilitado novas reflexões sobre as alteridades, as diferenças e o modo de pensar e tratar o “outro”. Assim como tem corroborado para a ampliação dos estudos e do conhecimento sobre as diversidades culturais que compõem o Brasil.

A resistência dos movimentos negros contra a escravização e as condições que lhes foram impelidas ao longo da história

Para tratar dessa temática, primeiro é prudente elencar que no Brasil há uma certa deficiência quanto ao ensino em geral e, especialmente, o de História, que durante vários anos serviram aos interesses governamentais das classes dominantes e dos políticos. Contudo, mesmo atualmente, o ensino e os currículos educacionais carecem de reflexões contínuas para se afastarem mesmo que minimamente dos interesses dominantes e para que a educação cumpra o seu papel humanizador, reflexivo e socializador entre os seus atores. É importante compreender que *a priori* o ensino corroborou e em alguns locais ainda corrobora com uma visão eurocêntrica e de aceitação da superioridade cultural europeia em detrimento à africana, afro-brasileira e indígena, dentre outras culturas. Nos últimos anos, esse quadro tem mudado em função do desenvolvimento de estudos e pesquisas realizadas sobre as diversidades culturais, os quais têm estabelecido um campo fértil de investigações, dando lugar de destaque aos estudos sobre o continente, a cultura africana e as diversidades num contexto em que o ensino de História tem se tornado cada vez mais reflexivo, analítico, interpretativo e questionador.

Nesse sentido, é preciso ter em mente que a África é um Continente que muitos denominam de “várias Áfricas”. Assim, percebe-se que o tráfico envolveu os africanos de três regiões geográficas, as quais sejam, a África ocidental, de onde embarcaram homens e mulheres dos atuais São Tomé e Príncipe, Guiné e Camarões, Senegal, Cabo Verde, Costa do Marfim, Níger, Mali, Benim, Gana, Guiné-Bissau e Togo; África centro-ocidental, envolvendo africanos de Angola, Gabão, República Centro-africana, República

Dominicana do Congo (ex Zaire) e República do Congo; África austral, envolvendo os africanos de Moçambique, de Namíbia e da África do Sul. Deste modo, compreende-se que apesar de fazerem parte de um mesmo continente, esses africanos contavam com cultura própria de cada região, compartilhavam línguas distintas e hábitos e costumes específicos, tais elementos nos levam a perceber a amplitude das diversidades culturais que os compõem e que carregaram consigo para onde foram levados (MUNANGA, 2012: 87).

Nas últimas décadas podemos perceber a efervescência dos estudos que mostram e promovem as diversas possibilidades interpretativas dos fatos. Chimamanda Ngozi Adichie (2019), nos alerta para a necessidade de aprender e ensinar as várias faces da história, visto que há “perigo de se aprender uma história única”. Pois, essa unicidade cria estereótipos e seu problema se insere em sua incompletude, já que as diversas facetas da história importam e apresentam dupla perspectiva, de um lado pode ser usada para espoliar, mas por outro também possibilita “empoderar e humanizar” povos distintos (ADICHIE, 2019).

Desta forma, as legislações educacionais em ênfase, tendem a promover a alteração dessa visão de mundo pautada na superioridade dos europeus sobre os demais, cujo o objetivo central consiste em resgatar as memórias, as histórias, proporcionar reflexões críticas quanto aos mitos, propiciar enfrentamentos e romper com os preconceitos (COELHO & COELHO, 2014).

Conhecer a história da África, ou dos africanos apenas sob a ótica de que seu povo foi escravizado, não fornece munição para a sociedade brasileira repensar e compreender a construção sócio, cultural e identitária de seu país. Livre dos moldes engessados da superioridade europeia relativa ao repasse de uma história única da África, pautada em catástrofes, baseada numa visão pobre e singular sobre os africanos, enquanto, estudos recentes demonstram a riqueza cultural que abaliza esse povo e seu continente.

Ademais, há que se perceber que essa hegemonia europeia (branca) fez parte de uma construção ideológica dos europeus colonizadores, e que essa “superioridade” não se manteve no centro dos acontecimentos históricos sem que houvesse resistência dos oprimidos. Visto que, os movimentos e as rebeliões de negros descontentes com o modo como eram tratados, estiveram presente neste cotidiano de dominação desde os primórdios da escravização. Os movimentos negros desenvolveram diversas ações em prol da igualdade e, sobretudo, pelo direito ao acesso à educação. Pois, a educação é vista

como um meio eficaz para se estudar e compreender as diversidades e se trata de um meio propício para se trabalhar a aceitação das diferenças plurais.

Conquanto, em meio a esse contexto é válido destacar que foi em decorrência dessas lutas empreendidas pelos negros e seus simpatizantes que em 2003, foi sancionada a Lei 10.639, e posteriormente, já em 2008 foi ampliada por meio da criação da Lei 11.645. Apesar da regulamentação do ensino sobre a formação pluriétnica da sociedade brasileira, bem como o reconhecimento e a valorização das diversidades e suas contribuições para a cultura e história do Brasil, essas leis se encontram num período de efetivação na prática, pois ainda há obstáculos que dificultam sua implementação na prática. Primeiro, pelos docentes (principalmente os que se formaram a muitos anos atrás, períodos que esse ensino não era ministrado) e por ainda contar com pouca formação especializada acerca tema, pela crença do mito da falsa democracia brasileira em relação aos preconceitos e depois por se deparar com currículos educacionais com bases eurocêntricas mesmo no século XXI e após o sancionamento de obrigatoriedade dessa temática no ensino.

Destacamos ainda, que empecilhos de diversas matizes contrariam a implementação do conteúdo dessas leis de forma sistematizada no meio educacional. A convicção de que há hegemonia entre os grupos étnicos brasileiros, é um dos obstáculos mais visíveis a ser enfrentado e superado, outro se refere a condição da relação social excludente mais ampla ter vigorado tanto tempo em nossa sociedade e ter influenciado para que a educação criasse reflexos desta exclusão no contexto educacional e nas relações estabelecidas no interior das instituições educacionais e para além delas.

Nesse sentido, uma das principais características de exclusão cultural pluriétnica consiste na valorização da cultura europeia, que contribuiu para que outras culturas como a indígena, a africana, a cigana, a judaica dentre outras, fossem relegadas à inferioridade e à exclusão social quase que em sua totalidade. Atualmente, baseados nessa legislação educacional que torna obrigatório o ensino sobre as diversidades culturais, os movimentos sociais dos negros, os intelectuais e diversos pesquisadores desta temática, têm travado uma luta constante para romper com os currículos educacionais pautados nessa visão eurocêntrica com bases preconceituosas e racistas.

Destaca-se também, outro fator negativo quanto ao combate ao racismo, o qual refere-se a crença de que a sociedade brasileira não é preconceituosa, mentalidade advinda do mito da democracia racial apresentada no Brasil. A qual divulga uma sociedade baseada na convivência harmoniosa entre “negros e não negros”, como um

modo de articular o mito fundador da sociedade brasileira. Enquanto a ideologia de superioridade europeia conserva elementos no plano estrutural e pessoal que reforçam os mecanismos de preconceito cultural e racial. Salienta-se que esse aspecto assume certa materialidade explicitada com maior vigor no campo da educação escolar, mas que muitas vezes também faz parte do contexto do ensino superior. Criando embaraços na desmistificação e descolonização no âmbito educacional em geral (CEREZER & RIBEIRO, 2015).

Contudo, para haver mudanças sistemáticas nos currículos e na educação de nível básico e superior no sentido desmistificar e descolonizá-lo, é preciso reconhecer que o vínculo entre o conhecimento identitário e o poder em termos mais amplos, mesmo na atualidade ainda integra as abordagens curriculares educacionais. Tendo em vista, que se fazem presentes nas orientações oficiais do campo educacional, nos rituais e nas datas festivas/comemorativas que estão presentes nos calendários educacionais. Os quais marcam os aspectos pluriculturais das narrativas que celebram os mitos de origem nacional e confirmam o privilégio identitário dominante e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. De acordo com François Hartog, essa concepção de comemorações que são representadas por diversas rememorações de datas é problemática, pois incita o uso da memória demarcando esses momentos como marcos históricos “importantes” causando grande impacto na história de uma sociedade conforme os interesses políticos que motivam essas comemorações (HARTOG, 1992).

Deste modo, o meio educacional seja ele restrito ao ensino básico ou ao nível superior, é um locus privilegiado sobre o debate antirracional, de valorização e respeito às diversidades culturais. Seguindo esse viés, os movimentos sociais negros, têm reivindicado uma postura diferenciada na formação docente. Suas lutas têm sido focadas no processo educacional, por compreenderem que a educação consiste numa das principais vias de possibilidades e mudanças desses paradigmas cristalizados no imaginário da sociedade brasileira. A qual, ao longo dos anos vem negando os direitos e a participação social daqueles que são reconhecidos como “diferentes” nesta sociedade que ainda mantém vestígios eurocêntricos e preconceituosos.

Desde o período da escravização dos africanos e afrodescendentes no Brasil, os movimentos negros reivindicavam o direito ao acesso à educação nos espaços formais, que lhes fora negado por meio de leis normativas (GOMES, 2017). Contudo, o movimento abolicionista desenvolveu ações para que os negros libertos fossem alfabetizados. Em 1944, o Teatro Experimental Negro foi criado no Rio de Janeiro, por

Abdias do Nascimento, uma personagem de destaque dentre os primeiros membros dos movimentos negros no Brasil. Essa iniciativa fortaleceu a atuação dos movimentos sociais dos negros, pois o teatro estabeleceu como sua principal estratégia a articulação entre a política e a educação, buscando permitir que os negros resgassem as suas raízes, rompessem e superassem os limites históricos, políticos e culturais que lhes eram impostos.

O Teatro Experimental Negro, possibilitou o uso de textos teatrais, que evidenciassem a essência das lutas de resistências negras em outros países e, por meio da tradução de peças teatrais estrangeiras, extraíram conceitos como revoltas. Embora, no Brasil o sentido do termo não esteja baseado na ruptura de laços de dependência como era definido em alguns movimentos de descolonização.

(Des)romantizar: parar de negar o racismo existente em meio a sociedade brasileira

Romantizar e negar o racismo faz parte do repertório das alocações dos brasileiros. Atualmente, temos vivenciado a criação de discursos políticos e sociais cujo teor enfatiza que o racismo não faz parte da prática cultural no Brasil, em que negam a existência do racismo. Há àqueles que dizem que os negros tendem a inventar o racismo, com o objetivo de dividir a sociedade. Esse tipo de narrativa tendenciosa, objetiva justificar a falta de criação de políticas públicas relativas à valorização da cultura afro-brasileira e africana. A difusão social desse discurso, tem mascarado e negado as violências vivenciadas pelos negros no decorrer do processo de escravização no Brasil e para além dele. Trata-se também, de uma tentativa de acusar os movimentos negros de disseminar a discórdia entre a sociedade por meio da promoção dos debates acerca do racismo instaurado historicamente no Brasil. Visto que a sociedade colonial ao escravizar o africano, “definiu o negro como raça, demarcou seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco o paralelismo entre cor negra e posição inferior” (RIBEIRO, 2019: 11).

Para desmistificar o racismo e romper com esse mito de que a escravidão no Brasil tenha sido mais branda que em outros países colonizados, é preciso criar espaços de discussões acerca desse tema e demais fatores pertinentes a essa questão, de modo a pontua-las como afirma Lélia Gonzales. Para tanto, é preciso reconhecer as violências do

período escravista e entender como o sistema escravocrata ainda consegue impactar a organização social brasileira, outro fator que pode favorecer essa ruptura está em promover debates sobre o racismo estruturante das relações sociais que criam desigualdades e abismos no meio social (RIBEIRO, 2019: 12). Pois, é necessário desmontar esse projeto político que afeta a sociedade negra. A falsa crença na inexistência do preconceito racial no Brasil, dificultou o processo de aceitação de suas próprias “negritudes” pelos afro-brasileiros e africanos (MUNANGA, 2020).

De acordo com a definição de racismo defendida por Djamila Ribeiro, este se trata de “um sistema de opressão que nega os direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante” (RIBEIRO, 2019: 12). Deste modo, a prática antirracista é imprescindível e ocorre nas atitudes diárias, mas para tanto faz-se necessário compreender que o racismo está presente na estrutura social vigente. Dessa forma, um modo de mudar essa realidade consiste na tomada de posturas e na adoção de práticas antirracistas, para além das denúncias e dos debates sobre as diversidades e, por conseguinte, do preconceito que é incitado por essas estruturas sociais vigentes.

No entanto, a dominação histórica da Europa sob a América tem contribuído para inverter o problema do racismo e da discriminação social, pois coloca aqueles que têm reivindicado os direitos que lhes negaram por anos, como se fossem eles os farsantes. O negacionismo recorrente quanto às formas de preconceitos e racismos têm gerado diversas postagens de inverdades a esse respeito nas redes sociais, pois se trata de um meio que gera altos lucros econômicos e que não exige provas documentais sobre as postagens realizadas.

A negação da contribuição dos negros na sociedade e economia brasileira, trata-se de um epistemicídio. A ausência ou a pouca participação de professores negros nas Universidades, ou nas demais Instituições educacionais, bem como em cargos políticos, ou de altas patentes no serviço público ou privado, provocam a manutenção da criação de um país construído pela ideia de hegemonia social. Portanto, as bases estruturais brasileiras carecem de serem criticadas e espaços de debates precisam ser criados, onde sejam realizadas reflexões analíticas e pontuais sobre o tema, na tentativa de buscar caminhos para informar e resolver essa questão mesmo que minimamente. Nesse sentido a autora e ativista Nilma Lino Gomes, enfatiza que há a necessidade de se criar políticas públicas que articulem cada vez mais o trabalho educacional e a valorização da cultura e

identidade negra discutindo e desmistificando a construção dos processos históricos, culturais e sociais no Brasil. (GOMES, 2002: 38).

Todavia, qualquer pessoa da sociedade que cai na armadilha de se reconhecer como alguém que “não é racista”, está apenas caindo nas teias das relações estruturais do colonialismo escravagista. Portanto, a problemática central que se coloca em curso neste contexto apresenta um cunho de estrutura social que está enraizado. Segundo Kabengele Munanga, todas as formas de racismo são desprezíveis, a sociedade brasileira não é mais ou menos racista. Contudo, tem sua própria forma de atuar nesse sentido, e o silêncio é uma delas. O que não é dito confunde a sociedade em geral, atingindo tanto os sujeitos vítimas de racismo, quanto aos demais.

Entretanto, é preciso diferenciar o tipo de racismo que ocorre no Brasil, das demais experiências estrangeiras, como aquela que ocorreu no nazismo alemão, o apartheid sul-africano ou a conjuntura dos negros estadunidenses do início do século XX, localidades onde o racismo era estabelecido por meio da implementação de leis ou de sistemas de institucionalização oficiais (RIBEIRO, 2019).

Identificar os mitos fundantes do sistema de opressão por meio do qual operavam os colonizadores no período escravagista e que deixou seus resquícios no Brasil do século XXI (de democracia racial), é uma boa estratégia para combater o racismo estruturante. Sociólogos da elite econômica do século XX, contribuíram para a propagação do mito que afirmava que o Brasil transcendeu os conflitos raciais pela harmonia entre brancos e negros, consolidada pela miscigenação e pela ausência de uma legislação segregadora. A obra de Gilberto Freyre *Casa grande e senzala*, é um exemplo desse modelo, se destacando por “romper com uma tradição que legitimava o racismo científico” – teorias biológicas do século XIX que versavam sobre a inferioridade natural do negro, justificando sua escravização nas Américas -. Embora, não se possa romantizar as violências sofridas pelos negros, em face a farsa de harmonização racial criada pelas elites do século XIX. É preciso reconhecê-las e travar uma luta constante contra as práticas racistas que imperavam durante o processo de escravização dos negros e que se mantém vivas por meio do racismo estrutural instaurado na sociedade contemporânea.

Conforme afirma Munanga, o racismo deixa marcas negativas em toda a sociedade, embora esses sinais sejam mais profundos em suas vítimas diretas (população negra), abalando os processos identitários. Nesse sentido, é necessário que as reações antirracistas sejam contundentes. Contrapor-se ao racismo exige a criação de estratégias,

movimentos, práticas e políticas antirracistas efetivas. Em que se valorize e reconheça o potencial emancipador, de lutas e reivindicação dos negros no Brasil.

A formação docente e o papel do ensino formal no combate ao racismo e no reconhecimento e valorização das diversidades culturais

As instituições de ensino, no âmbito da educação básica, ou no campo do ensino superior, são lócus propícios para o combate antirracista, já que se tratam de locais em que várias culturas se encontram e passam a fazer parte de um mesmo convívio durante algum tempo (relacionado a formação).

Ademais, as instituições educacionais devem estar livres da predominância de qualquer cultura específica. Pois, é necessário que a educação seja comprometida com a transformação social dos discentes, baseada no respeito e valorização da pluralidade cultural como um meio de possibilitar a ampliação dos horizontes de compreensão do real e, por consequência, promover a sua cidadania. Destaca-se assim, a relevância dos cursos de formação docente que possibilitam o avanço do ensino relativo às relações plurais e às diversidades culturais dos povos.

Nesse sentido, a formação docente deve ser embasada numa postura de modificação da sociedade em relação aos preconceitos ditados historicamente pela estrutura social dos colonizadores através da propagação da farsa de democracia racial no Brasil.

Destaca-se que no âmbito educacional, existiram diversos movimentos reivindicatórios da descolonização dos currículos. Embora, um olhar mais aprofundado nas diretrizes do ensino nas escolas brasileiras, apontem que as tendências de neutralidade do fazer “pedagógico” continuam ativas e estáveis, mantendo o seu núcleo teórico forte, embora tenham que empreender lutas constantes para não cair nas armadilhas da tradição que já estava cristalizada no meio educacional do nível básico e superior.

Contudo, não podemos nos olvidar de que durante anos, ou pelo menos até os anos finais XX, a assistimos a um modelo de ensino que privilegiou tendências pedagógicas que imputaram à educação brasileira a prática de ensino orientada pela conservação de uma sociedade baseada nos interesses das elites dominantes, em que se cristalizava as relações de subordinação da maior parte da população à “superioridade” dos dominadores (“europeus brancos”). Entretanto, os movimentos sociais dos negros fortalecidos nos anos

finais do século XX, tem conquistado novos rumos para a transformação social relativa ao reconhecimento e valorização das diversidades culturais, no meio artístico e cultural (criação do Teatro Experimental do negro - 1944), a demarcação das terras quilombolas, a criação de políticas públicas legislativas contra os preconceitos anunciados (Constituição de 1988), legislação educacional instituída na LDB 9394/96, Artigo 26 e 26 A:

LDB 9394/96: Cap. II: da Educação Básica – Art. 26 – [...]

§ 4º - O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Acréscimo:

Art. 26 A - O conteúdo programático do Ensino Básico deve incluir 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 [...]. (LDB 9394/96).

Essa medida trata da implementação legal da obrigatoriedade do ensino da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na educação de nível superior e básico no Brasil. Desse modo, novas tendências relativas ao ensino, têm sido experimentadas ao nível operacional, algumas restritas ao meio acadêmico à formação e a prática docente, outras têm ganhado forma no ensino básico.

As conquistas dos movimentos negros ao longo dos seus anos de luta e reivindicações, têm contribuído para a desconstrução dos currículos baseados no eurocentrismo e para a valorização e respeito às diversidades culturais. Nesta seara, o ensino tem um papel fundamental de se constituir como um vetor potencial transformador que impulse os discentes na luta contra os sistemas de dominação, garantindo-lhes tendências teórico-metodológicas e ideológicas que discutam a realidade política, econômica e social que visem romper com o ensino tradicional e conservador baseado em práticas e preconceitos cristalizados na estrutura social brasileira.

Pois, o meio potencializador para a transformação social consiste na identificação e reconhecimento da existência do sistema opressor, tornando possível a tomada de consciência do(s) sujeito(s), para a que se possa empreender lutas coletivas organizadas pela sua libertação e de seu povo (CERRI, 2011).

Nesse sentido, o ensino de história tem papel crucial, pois faz-se urgente pensá-lo,

[...] para além dos pares dicotômicos conservadora/renovada, tradicional/moderna, etc., e começar a pensar o ensino de história institucionalizado como um fenômeno social de longa duração, cujas motivações e cuja lógica não estão limitadas às discussões contemporâneas sobre objetivos, conteúdos e métodos para a disciplina. O grau de mudança não pode ser pensado em proporção direta com o esforço de mudança que se faz em termos de programas, melhoria de materiais instrucionais, reformulações na formação inicial e investimento na formação continuada dos professores. É o consenso (legítimo ou não, fabricado ou não) sobre o que somos e o que queremos ser enquanto grupo que condiciona a função social do ensino da história, e a sua mudança não pode ser pensada fora do processo de transformação desse consenso (CERRI, 2013: 110-111).

Visto que, para além de estudar e ensinar os fatos e eventos próprios da realidade social vigente, o ensino de história deve incitar os discentes a problematizar os eventos históricos, reconhecendo os jogos de interesses que os promovem, contribuindo para a construção da tomada de consciência histórica que visem promover seres sociais livres de crenças, religiões e preconceitos que interfiram em sua visão da realidade social que tende a oprimir os mais “fracos” em busca de um sistema de dominação social. Para tanto, trazemos à tona as afirmações de Ginzburg em que menciona as palavras de Walter Benjamin em *Concetto de storia*, em que esse filósofo anuncia a necessidade de se “escovar a história a contrapelo”², confirmando que [...] “é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força como aquilo que é redutível a elas” (GINZBURG, 2002: 43).

Pois, o historiador tem como um de seus ofícios, problematizar as fontes, buscando que as provas documentais sobre os acontecimentos revelem aquilo que não está claro nos escritos estudados. Assim, cabe-lhe a tarefa de analisar as respostas extraídas do próprio texto ou contexto e dar forma a uma “nova” abordagem de acordo com aquilo que se propõe (de)mo[n]strar. A prática desse exercício possibilita a busca da compreensão das relações de força existentes levando ao alcançar do conhecimento

² Esta expressão está descrita na sétima tese de Benjamin “Sobre o conceito de História”, provavelmente esta seja a melhor definição do pensamento benjaminiano relativa à historiografia historicista e positivista, prevalente no período entre de guerras e da ascensão do fascismo na Europa.

mesmo que parcial dos fatos. Essa prática se move no âmbito daquilo que é provável ou não, no campo da verdade científica (como o positivismo esboça), mas levando em conta uma perspectiva delimitada (sem amplitude do total).

Ao analisar construtivamente as fontes, assim como os contextos sociais nos quais os eventos estão inseridos, requer dar-lhes um tratamento semelhante à ação de um “espelho deformante”, que exige desconstruir os registros com vistas a dar-lhes novos contornos à construção histórica.

Dessa forma, o ensino de História consiste numa disciplina determinante para criar possibilidades transformadoras de interpretar os fatos reais e incitar os discentes em formação, tanto no meio acadêmico, quanto no ensino básico a empreenderem lutas em favor dessa modificação social baseada no enfrentamento dessas ideologias conservadoras dominantes impostas aos dominados.

As ciências e seus paradigmas precisam ser analisados constantemente, cujo o objetivo deve estar focado em perceber quais efeitos ela tem proporcionado à sociedade. Boaventura de Sousa Santos em *Para uma pedagogia do conflito* (1996), apresenta pressupostos para a construção de um paradigma emergente relativo as Ciências. Pois, de acordo com seus estudos as Ciências pode ser usada tanto para promover o conhecimento, quanto para validar a ignorância. Visto que o poder que as Ciências, exerce na sociedade trata-se de um produto dialético: 1) de produção realizada entre o poder que a sociedade exerce sobre a comunidade científica; 2) do poder que exerce no seio dela própria. Boaventura, defende a Ciência como um fator de compreensão do sentido de inserção social no mundo contemporâneo atento as possibilidades de futuro, promovida pela autonomia relativa e provisória como passo indispensável para a construção de uma nova prática do conhecimento mais democrática e emancipadora.

Promover essa análise constante das Ciências e de suas formas de conhecimento, seria um modo conflitante, mas eficaz na promoção de problematizações e desestabilização das hegemonias predominantes nas relações educacionais. Pois, Boaventura assinala que os modelos epistemológicos vigentes ainda incidem em ignorar o passado e as formas de sofrimento que a sociedade oprimida (dominada) passou. Dessa forma é preciso lutar e instituir uma educação que ressuscite o inconformismo, a rebeldia, a produção do conhecimento e o ensino baseado em conflitos epistemológicos e culturais. As fontes para esse inconformismo devem ser buscadas no passado de onde resgataríamos as imagens desestabilizadoras que provoquem debates entre docentes e discentes que promoveriam embates multiculturais e conflitantes criando a neutralidade emancipadora

que o ensino, a pesquisa e a construção do conhecimento devem adotar como formas no processo de formação dos alunos. Boaventura observa o conflito e a contradição como dois elementos nocivos ao processo educacional, como um aporte de atendimento às demandas coletivas organizadas e do coletivo docente comprometidos com a transformação social em vias de valorização e aceitação das diversidades culturais e para além delas.

A análise da dinâmica educacional brasileiras e das formas como os docentes lidam com os conceitos discriminatórios nos possibilita perceber que as políticas de bases educacionais transformadoras ainda são incipientes e em consequência disso, ainda não atendem inserções significativas no espaço educacional de combate aos preconceitos instaurados socialmente. Tendo em vista a presença dos resquícios das bases estruturais da sociedade brasileira, as quais são oriundas de um sistema escravocrata e oligárquico da constituição identitária brasileira que deu origem a uma forma específica de opressão provocando a segregação “racial” explícita, porém, não assumida por outras etnias.

Conforme a visão de Stuart Hall, a cultura nacional busca unificar seu povo, por meio da criação de “[...] uma identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2002: 59). Deste modo, essa criação identitária se impõe-se como um forte obstáculo no desenvolvimento do respeito às diversidades, pois para que isso ocorra faz-se urgente romper com os empecilhos da hegemonia entre as pessoas que compõem uma “nação” – país – e reconhecer que as diferenças agregam valores e, para além disso, é necessário respeitar e pensar as relações do Eu com o Outro (GOMES, 2012). Na ideologia colonial a “homogeneização cultural” se baseou na violência física e simbólica (SAID, 1995). O que caracterizava o sujeito enquanto cidadão, era seu enquadramento nos parâmetros de nação: branca, europeia, cristã e masculina (SOUSA & FAGUNDES, 2020).

Conclusão

As ações impostas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, pela LDB 9394/96 nos Artigos 26 e 26 A, bem como pelos PCN’s e Diretrizes Curriculares Nacionais que versam sobre as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (2004) fazem parte de um conjunto de Políticas Públicas

conquistadas pelos movimentos negros atuantes, essas iniciativas legislativas educacionais visam dar novas dimensões ao ensino relativo às diversidades culturais, propiciando maior visibilidade e respeito a cultura daqueles que são considerados “diferentes”. Essas políticas afirmativas se constituem como um forte vetor na ruptura com os modelos educacionais eurocêntrico.

Entretanto, aliada à elaboração de políticas públicas favoráveis aos negros e demais diversidades culturais, faz-se necessário desenvolver o amplo movimento social cujo o objetivo pautar-se na revisão curricular, bem como nos materiais didáticos e pedagógicos utilizados em todos os níveis de ensino, sobretudo, nos conteúdos apresentados nos livros didáticos quanto a demografia, a cultura e política que foi adotada em relação aos africanos e afro-brasileiros, bem como aos indígenas e demais diversidades culturais ao longo da história. A esse exemplo cita-se que o tráfico ocidental na África durante os séculos XVI ao XIX, no que se refere aos africanos trazidos para o Brasil vieram por meio da rota transatlântica.

Observando a urgência de uma formação profissional docente que privilegie o enfoque das abordagens sobre as diversidades culturais, especialmente, àquelas relativas a Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em atendimento as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, conquistadas “as duras penas” por lutas dos movimentos sociais dos negros e simpatizantes ao longo dos anos como forças de resistências contrárias ao modelo conservador, tradicional que tem privilegiado os currículos eurocêntricos.

A identidade dos grupos que fazem parte das diversidades culturais, também se compõem no campo do saber e do poder socialmente constituídos. Pois o meio mais eficaz de haver modificações no sistema educacional brasileiro em relação às diversidades culturais, consiste na valorização da cultura afro-brasileira, bem como no reconhecimento da participação efetiva dos africanos e afrodescendentes e de outros grupos na construção histórica, econômica, étnica e política do Brasil. Deste modo, deve-se promover a ruptura com o paradigma cristalizado de reprodução da inferioridade dos negros e dos demais grupos que se distingue por sua etnia (indígenas, ciganos, judeus, etc.). Mas, em se tratando dos africanos, é necessário levar em conta que os mesmos foram impelidos a participar do projeto colonizador de escravização de seu povo, que mesmo mediante aos processos de resistências empreendidos, eles foram escravizados e sofreram as consequências desse modelo de dominação durante o período colonial em que vigorou a prática opressora e violenta dos colonizadores sobre os africanos e afro-brasileiros colonizados.

O resgate da memória, da história, dos hábitos alimentares, costumes religiosos (como o Candomblé, que apesar de seus terreiros serem de origem brasileira, se estruturam sobre os moldes e modelos das tradições sociais e coletivas oriundas das famílias dos povos Iorubás e Fon, responsáveis pela implementação de cultos dos orixás no Brasil) e culturais, como a músicas (axés e samba), as atividades esportivas (como a capoeira, a qual teve sua prática proibida por interesses políticos e de dominação até meados do século XX no Brasil) (MELO, 2012: 23). Faz-se necessário compreender que esses elementos pertencem aos africanos e, por conseguinte, aos afro-brasileiros. Pois conhecer suas tradições, histórias, memórias e aspectos culturais que foram durante séculos esquecidos e silenciados no meio educacional brasileiro, trata-se de um modo eficiente de resgatar esses elementos compositores tanto da história dos africanos, quanto dos afro-brasileiros. É uma forma de lembrar e trazer à tona também aspectos da própria cultura brasileira que em muitos aspectos ressignificou a africana. Portanto, é necessário reconhecer os aspectos culturais que contribuíram para dar forma à cultura brasileira e incentivar a valorização dos elementos culturais dos africanos que se fazem presentes na cultura brasileira vigente.

Fontes

- BRASIL (2005). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. MEC/SEPIR.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (20 de dezembro de 1996). Lei número 9394/96.
- BRASIL (2003). *Lei nº 10.639/2003*. (9 de janeiro de 2003).
- BRASIL (2008). *Lei nº 11.645/2008*. (10 de abril de 2008). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003.
- BRASIL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2004). *Parecer n. 03 de 10 de março de 2004*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2019). *O perigo de uma história única*. São Paulo: Cia das Letras.
- BENJAMIM, Walter (1987). *Obras escolhidas v. 1. Magia e técnica, arte e política*. In: *Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- CAREZER, Osvaldo Mariotto; RIBEIRO, Renilson Rosa (2015). A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura em História (Mato Grosso, Brasil). In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso;

- et al. (orgs.). *Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo*. São Paulo: Ed. Livraria da Física: 101-138.
- CERRI, Luís Fernando (2011). *Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações Didáticas de uma Discussão Contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV.
- CERRI, Luís Fernando (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. In. *Revista História Regional da FANESP*, 2013/10/08. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf>. Acesso em: Jan./2021.
- COELHO, Wilma de Nazaré B; COELHO, Mauro Cezar (2014). *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História*. São Paulo: Ed. Liv. Da Física.
- GINZBURG, Carlo (2002). *Relações de força: história, retórica e prova*. São Paulo: Cia das Letras.
- GOMES, Nilma Lino (2008). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multipluralismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes: 67-89.
- GOMES, Nilma Lino (2012). *Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola*. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf>>. Acessado em: Mai./2020.
- GOMES, Nilma Lino (2002). Educação e Identidade Negra. *Revista de Estudos de Literatura Aletria*, UFMG: 38-47. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit> Acessado em: Mai./2021>.
- GOMES, Nilma Lino (2017). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HALL, Stuart (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HARTOG, François (1992). Memória e Identidade Social. In. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.5, n.10: 200-210.
- MELO, Emerson (2012). Memória e resistência na formação dos Terrenos de Candomblé. In. FELINTO, Renata (Org.). *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores fazeres para os alunos*. Belo Horizonte: Fino Traço: 23-28.
- MUNANGA, Kabengele (2020). *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RIBEIRO, Djamilia (2019). *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SAID, Edward W. (1995). *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1996). Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron Da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- SOUSA, Cleusa Teixeira de Sousa; FAGUNDES, Maria Dailza da Conceição (2020). Diversidades Culturais: os desafios da obrigatoriedade na formação de professores. In. FREITAS, Carla Conti de; OLIVEIRA, Daniel Júnior e REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Formação de Professores: possibilidades e demandas contemporâneas*. Goiânia: Ed. Scotti: 97-112.

Artigo recebido em 26 de janeiro de 2021.
Aprovado em 18 de junho de 2021.

I: 10.12957/intellectus.2021.57346