

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULOS ESCOLARES NAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO (1987-2006): desafios da inclusão da cultura negra nas práticas curriculares

*Kátia Evangelista Regis<sup>(\*)</sup>*

## RESUMO

Este artigo aborda resultados de doutorado que sistematizou e analisou os principais temas discutidos em teses e dissertações sobre relações étnico-raciais e currículos escolares, realizadas em programas de pós-graduação em Educação. Identificamos 187 estudos sobre relações étnico-raciais e Educação. Dentre eles, selecionamos os 51 trabalhos que versaram sobre relações étnico-raciais nos currículos. Recuperamos 29 estudos, nos quais utilizamos os referenciais da análise de conteúdo, por meio da análise categorial (BARDIN, 2008). Como resultado, agrupamos as pesquisas em 4 categorias: a) o negro nos livros didáticos; b) relações étnico-raciais no currículo em ação; c) estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar e d) o ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares. Este texto refletirá sobre a última categoria, discutindo os desafios para a inclusão da cultura negra nas práticas curriculares.

**Palavras-chave:** relações étnico-raciais, população negra, currículos escolares.

A desigualdade entre negros e brancos está presente em diferentes aspectos que integram o cotidiano da sociedade brasileira, constituindo-se como um dos elementos estruturantes da realidade. Esta desigualdade se manifesta nas instituições educacionais através de seus currículos. O currículo concretiza as intencionalidades do processo educativo.

O currículo escolar é uma prática social complexa, construída historicamente, vinculada às relações sociais, políticas, econômicas e culturais. A sua análise, por conseguinte, não se restringe às questões internas das instituições educacionais, visto que as aprendizagens realizadas nesses espaços não ocorrem no vazio.

---

<sup>(\*)</sup> Graduada em História pela Universidade de São Paulo (USP) (2000), mestre (2004) e doutora (2009) em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Entre 1998-2002 foi educadora e coordenadora do Centro de Educação e Organização Popular, que desenvolvia a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos. Coordenou o Núcleo de Consciência Negra na Universidade de São Paulo (1998-2002), sendo responsável pelo projeto de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, que destacava as relações étnico-raciais no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Lecionou História para o ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2002-2005). Foi assessora de formação e sistematização no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos (2008). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Principais temas de discussão na área educacional: relações étnico-raciais e currículos escolares.



O entendimento do currículo como uma práxis implica na compreensão de que diversos tipos de ações interferem em sua configuração, adquirindo sentido em um contexto real. Esse processo se dá imerso em determinadas condições concretas, inseridas em um mundo de interações culturais e sociais. Uma concepção processual de currículo entende o seu significado e importância real como resultado dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. Nessa perspectiva, é importante considerar os âmbitos que interferem na configuração curricular para entender como expressam o que é considerado valioso para ser difundido pelas escolas (SACRISTÁN, 2000b).

Compreender o currículo como construção social que preencha a escolaridade de conteúdos e orientações leva à análise dos contextos concretos que lhe dão forma e conteúdo, antes de adquirir concretude como experiência de aprendizagem para os alunos. Para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos que interagem com o currículo (contexto didático, contexto psicossocial, contexto organizativo, contexto do sistema educativo e contexto exterior). Sacristán (2000b) destaca que

[...] para entender o currículo real é preciso esclarecer os *âmbitos práticos* em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade”. (p. 129)(grifos do autor).

A educação escolar, como processo de formação e de socialização supõe a transmissão de conhecimentos, atitudes, hábitos, valores veiculados pelos currículos. Esses transmitem determinada cultura e a cultura selecionada e veiculada nos currículos se relaciona com o contexto no qual se situam ela própria e as instituições educacionais. O currículo, de alguma maneira, expressa o conflito de interesses e os valores dominantes que guiam a escolarização. Como destaca Forquin (1993), nem todos os elementos culturais são igualmente desejáveis e percebidos como de mesmo valor. A transmissão cultural pressupõe a ideia de uma permanência, mesmo que relativa, e a percepção do que é considerado valioso.

Dessa forma, emergem algumas questões: que cultura selecionada é essa? De quem é esse conhecimento considerado valioso para integrar os currículos, dentro de uma vasta gama de possibilidades?

A seleção que constitui o currículo escolar é o resultado de um processo que reflete os interesses e concepções particulares de grupos dominantes, ainda que não de modo absoluto. O conhecimento corporificado no currículo é transmitido como se fosse o conhecimento universal. Entretanto, os currículos não veiculam simplesmente o conhecimento acumulado pela humanidade:



eles são seletivos, têm sido predominantemente eurocêntricos e omitem e/ou distorcem a participação dos negros na sociedade brasileira.

Os currículos escolares serão sempre seletivos culturalmente. Afinal, é impossível que toda a cultura da humanidade seja inserida no tempo e espaço previsto para a escolarização, mas os currículos podem ser menos parciais em um processo que, trazendo à tona os conflitos e as contradições, os diferentes referenciais culturais sejam discutidos. Não estamos querendo defender um relativismo, mas problematizar as relações de poder que hierarquizam as diferenças étnico-raciais.

Apesar da importância do debate sobre as relações étnico-raciais na escolarização, existe uma resistência em se problematizar essa temática na escola. Muitos profissionais da educação dizem não perceber na escola conflitos ligados ao racismo, preconceito racial e discriminação racial, silenciando sobre essas questões.

Essa situação se repete nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, nos quais ainda é reduzida a quantidade de pesquisas sobre as relações étnico-raciais. A partir de meados da década de 1990, entretanto, é crescente o número de trabalhos que vêm discutindo sobre tais questões, desvelando as diferentes facetas da desigualdade a que está submetida a população negra nas instituições educacionais<sup>1</sup>.

Nesse sentido, a sistematização e análise das teses e dissertações sobre as relações étnico-raciais nos currículos escolares da educação básica podem contribuir para problematizá-la e apontar possibilidades de mudanças no contexto de alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pela Lei 10.639/2003. Essa lei tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares<sup>2</sup>.

Assim, realizamos pesquisa de doutorado que teve por objetivo sistematizar e analisar as principais questões discutidas na produção discente, que enfocou as relações étnico-raciais e o currículo escolar, desenvolvida em programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, entre 1987 e 2006. Para a seleção das pesquisas analisadas, utilizamos o banco de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

---

<sup>1</sup> Conforme Apêndice A.

<sup>2</sup> A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena.

Para a realização da pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa que responde a questões particulares e permite focalizar um nível de realidade que não pode ser apenas quantificado. Referenciado por essa abordagem, realizamos a revisão bibliográfica sobre o tema das relações étnico-raciais, utilizando autores como Munanga (1996a, 2004a, 2004b); Gomes (2004, 2005, 2007); Gonçalves e Silva (2000, 2004); Cavalleiro (2005a, 2005b); e Pinto (1987, 1993).

O levantamento no banco de teses da Capes levou-nos à identificação de 187 estudos, cujo objetivo foi a discussão acerca das relações étnico-raciais e educação. Devido à grande quantidade de pesquisas e à variedade de temas abordados, delimitamos, para o nosso estudo mais detalhado, a análise das investigações que discutiram as relações étnico-raciais e os currículos escolares nas escolas oficiais da educação básica. Optamos por trabalhar com currículos escolares por compreendermos que, por meio deles, são concretizadas as funções da escola<sup>3</sup>.

Além disso, a possibilidade de verificarmos como a produção discente vem abordando os currículos escolares e sua relação com a população negra pode oferecer elementos para o debate sobre o ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros, no momento em que em vivenciamos a implementação da Lei 10.639/2003.

Definido o foco do trabalho, a reflexão teórica sobre currículo sustentou-se em autores como Sacristán (2000a, 2000b), Apple (1982) e McLaren (2000) e ofereceu a fundamentação que orientou a seleção e análise da produção discente sobre relações étnico-raciais e currículos escolares, resultando em 51 investigações.

Recuperamos 29 estudos que foram lidos integralmente, nos quais utilizamos os referenciais da análise de conteúdo, por meio da análise categorial (BARDIN, 2008)<sup>4</sup>. Como resultado, as investigações foram agrupadas em quatro categorias: a) o negro nos livros didáticos; b) relações étnico-raciais no currículo em ação; c) estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar; e d) o ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares.

---

<sup>3</sup> Ao enfocarmos a educação básica nos sistemas oficiais de ensino não desconsideramos a importância das organizações negras em sua luta pela promoção da igualdade étnico-racial, que realizam críticas e proposições às relações étnico-raciais vigentes, além de desenvolverem práticas que visam a contribuir com a escolarização da população negra. Entendemos esses espaços como fundamentais na luta antirracista e para o repensar das relações étnico-raciais nas instituições educacionais. Ao focalizarmos os sistemas oficiais pretendemos justamente analisar como as críticas e proposições direcionadas há décadas a essas instituições pelo movimento negro estão refletidas no currículo que é realizado nas escolas.

<sup>4</sup> A relação das 29 pesquisas que foram analisadas encontra-se no Apêndice B.



Este texto refletirá sobre essa última categoria, refletindo sobre os desafios para a inclusão da cultura negra nas práticas curriculares, bem como proposições para a inserção desta temática para assegurar uma educação para a igualdade étnico-racial.

### **O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS AFRICANOS E DOS NEGROS BRASILEIROS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: DESAFIOS DA INCLUSÃO DA CULTURA NEGRA NAS PRÁTICAS CURRICULARES**

Esta categoria agrega onze pesquisas que abordam a questão do ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares. Dividimo-la em três subcategorias:

- a) Experiências de discussão acerca das relações étnico-raciais e sobre o ensino da história e cultura africanas e dos negros brasileiros nos currículos escolares;
- b) Articulação entre saberes de comunidades remanescentes de quilombos e os currículos escolares;
- c) Alguns posicionamentos acerca do ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares.

A análise desta categoria oferece subsídios para apreendermos como ocorre o processo de inclusão da cultura negra nas práticas curriculares, bem como os desafios postos à realização de um currículo que contemple de fato a diversidade étnico-racial.

As teses e dissertações que refletem a partir de experiências em escolas que desenvolvem ações sobre a temática revelam que a inclusão da história e cultura dos africanos e da diáspora, geralmente, ocorre de forma isolada. Gonçalves (DM, 2004) salienta que são realizadas em datas comemorativas e de maneira superficial<sup>5</sup>. Silva (DM, 2005) aponta que as envolvidas no Projeto Pau-Brasil<sup>6</sup> se empenham em buscar parcerias no interior das escolas, ainda que propondo pontualmente atividades para o mês do folclore<sup>7</sup> (agosto) ou da consciência negra (novembro).

---

<sup>5</sup> Elaboramos um formato para identificar as 29 teses e dissertações que foram analisadas. O formato inclui o sobrenome do autor; seguido do nível de pós-graduação – TD para identificar as teses de doutorado; e DM para dissertações de mestrado – e o ano de conclusão da pesquisa. A depender do local do texto, as menções às pesquisas poderão aparecer de duas formas, como no exemplo a seguir: Dissertações: Barbosa (DM, 1998) ou (BARBOSA, DM, 1998); e as teses: Barbosa (TD, 2005) ou (BARBOSA, TD, 2005).

<sup>6</sup> De acordo com a autora, o Projeto, desenvolvido em escola da Rede Municipal de São Paulo, teve início em 2000 e reunia semanalmente 200 crianças e adolescentes – alunos, ex-alunos, membros da comunidade e adjacências em cinco oficinas: capoeira, percussão, dança afro, danças regionais e coro/canto. O Projeto conta com a atuação de cinco professores, da diretora da escola, de trêsicineiras (dança afro, dança regional e coro) e trêsicineiros (dois na percussão e um na capoeira). Além disso, a equipe desenvolve momentos de estudos; fazem apresentações artísticas na própria escola e em outras instituições de ensino, em sindicatos, creches entre outros; organiza a Semana da



Outra questão destacada se refere ao fato dessas experiências ocorrerem à margem do currículo hegemônico como, por exemplo, destaca Gonçalves (DM, 2004) sobre a marginalidade das práticas multiculturais no cotidiano da escola que analisou; Silva (DM, 2005) também diz que o Projeto Pau-Brasil ocorre à margem do currículo e integrá-lo ao Projeto Político Pedagógico da escola não garante que faça parte do cotidiano escolar e nem a sua continuidade.

A naturalização do currículo hegemônico é ressaltada como um obstáculo para alterações das práticas curriculares. Esta naturalização se constitui em um obstáculo a outras possibilidades de saberes e conhecimentos dos diferentes grupos étnico-raciais. Há o destaque também da necessidade de apoio institucional para que o ensino da história e cultura dos africanos e da diáspora se efetive e possa contribuir para as mudanças nas desigualdades étnico-raciais nos currículos escolares.

Diante das práticas curriculares hegemônicas, há o apontamento das reivindicações e proposições do movimento negro e de sua importância para a viabilização de ações nas escolas que integrem a cultura negra. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 20), o princípio de ações educativas de combate ao racismo e discriminações encaminha para: participação de grupos do Movimento Negro e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial.

As pesquisas apontam que o ensino da história e cultura africana e dos negros brasileiros ocorre de maneira pontual, por meio de práticas isoladas e à margem do currículo hegemônico. Além disso, esse tema é percebido como difícil de ser discutido, e os debates sobre as diferenças étnico-raciais, quando ocorrem, são dissociados do contexto social, econômico, político e cultural. Contudo, essas diferenças estão inseridas nas relações de poder que produzem exclusões e desigualdades; e as reflexões sobre as relações étnico-raciais nos currículos escolares não podem desconsiderar o contexto em que as instituições escolares estão inseridas.

---

Consciência Negra, realiza visitas a espaços que promovem a memória e a manifestação da cultura negra como museus, exposições fotográficas, centros culturais; elaboram e propõem atividades ao conjunto do corpo docente da escola.

<sup>7</sup> A autora (p. 87) ressalta que as atividades “[...] se propõe ao rompimento com a visão folclorista [...] em contraposição às atividades que tendem a negar as expressões culturais dos grupos étnicos vitimados pelo processo de colonização”.



Esse debate também não pode desconsiderar o mito da democracia racial que se perpetua no imaginário social e procura enaltecer as relações étnico-raciais harmônicas e de igualdade entre negros e brancos. Entretanto, apesar da tão proclamada miscigenação harmônica na sociedade brasileira, um único referencial é valorizado e visto positivamente. Uma igualdade que se orienta por um único referencial. Uma igualdade que, além de silenciar sobre as diferenças, transforma-as em desigualdades. Não se trata de estabelecer uma falsa dicotomia entre igualdade e diferença, tampouco reduzir-se ao discurso da igualdade abstrata que apregoa que todos somos iguais, mas que resulta em tratamento desigual entre negros e brancos. Em outras palavras, “uns são mais iguais do que os outros”.

Não basta garantir o acesso e a permanência da população negra nas instituições educacionais. Preconizar educação e não problematizar os conhecimentos transmitidos pelo currículo hegemônico que contribui para reproduzir as relações existentes seria mantê-las e não as superar. A escola e o currículo não garantem apenas a reprodução social, não obstante, estão implicados de várias formas nesse processo. Um currículo mais democrático será construído em torno daqueles interesses dos grupos em desvantagem. Pensar em uma educação de boa qualidade social significa problematizar, dentre outras questões, as desigualdades étnico-raciais reproduzidas e produzidas pelo processo educativo para superá-las e garantir o acesso de todos os educandos a diferentes referenciais culturais.

Essa discussão sobre as desigualdades étnico-raciais nas escolas interroga a hierarquia presente nos currículos escolares. É evidente que os currículos serão sempre seletivos. Mas o repensar das relações étnico-raciais aponta que essa seletividade, inerente ao processo de escolarização, não ocorre simplesmente porque seja impossível integrar toda a produção cultural da humanidade nos tempos e espaços previstos para a escolarização. A questão que emerge desse debate é que essa seletividade está fortemente pautada na hierarquia entre os diferentes referenciais e entre os sujeitos brancos e negros. Implica em trazer à tona que essa obviedade de o currículo ser inerentemente seletivo escamoteia o fato de que os conhecimentos de um grupo étnico-racial são valorizados em detrimento de outros, transformando-se em naturalização dos privilégios. Decorrente dessa visão que hierarquiza os saberes, conhecimentos, história, memória e identidade dos diferentes segmentos étnico-raciais temos que a população negra é percebida como tendo menos direito ao conhecimento e menos capacidade de produzi-lo.



As dificuldades da inclusão da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros se repetem em espaços que possuem saberes e conhecimentos a partir da cultura negra, como nas comunidades negras rurais, e que são negligenciados pelas escolas. Nessas comunidades existe uma aprendizagem de valores que a comunidade considera essenciais por meio do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário como, por exemplo, nas festas dos quilombos contemporâneos, como assinala Moura (2006):

Compreender a contribuição dos quilombos contemporâneos como fator formador e re-criador de identidade, analisando-as como veículo de transmissão de valores que possibilitam a afirmação e a expressão da alteridade é uma forma de perceber como se dá a negociação dos termos de inserção das comunidades rurais negras na sociedade inclusiva.

As crianças aprendem porque participam de todas as atividades: nas danças, nos cânticos, na arrumação do ambiente, na seleção das roupas, na preparação do altar, isto é, desde a preparação da festa até o momento de sua finalização. Todo o processo é participativo e as crianças e os jovens querem tomar parte nos rituais porque eles fazem parte da sua vivência e reafirmam a noção de pertencimento àquela comunidade.

Esse veículo de treinamento informal destila um saber que vai sendo transmitido e assimilado pouco a pouco, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança. [...] (p. 261).

Entretanto, é comum o silêncio dos currículos escolares sobre os saberes locais das comunidades remanescentes de quilombos e acerca de suas trajetórias históricas. Nesse contexto, um primeiro aspecto que se destaca nas pesquisas sobre as comunidades remanescentes de quilombos é o descaso do poder público com esses locais, bem como com suas escolas. Pinto (TD, 2005) destaca que nas comunidades negras rurais há muitas dificuldades para o acesso à educação, chegando a ser desconcertante o cotidiano das escolas e dos trabalhadores em educação que atuam nessas regiões. Os prédios das escolas rurais se caracterizam

[...] por construções malfeitas, com materiais de péssima qualidade, geralmente são formados por uma pequena sala de aula escura – tendo blocos vazados no lugar da janela, aqui chamado de *comogol* – um cubículo para servir de cozinha e depósito, outro cubículo para quarto de professor e um minúsculo sanitário de fossa séptica, onde não cabe uma pessoa em pé.

Tal arquitetura expressa também a visão das políticas públicas locais para a educação rural, ou melhor, o descaso. Assim, por meio da arquitetura, se expressa o discurso sobre a educação e o currículo [...] (p. 82-83).





Outra temática que é abordada por essas pesquisas diz respeito ao silenciamento que geralmente ocorre sobre os saberes locais e a história do negro ou a cultura da comunidade. Apesar disso, a articulação entre saberes locais e os currículos escolares é complexa e permeada de ações e práticas que as tensionam. Salientam, ainda, que o ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros, muitas vezes, limita-se ao tratamento do negro como escravizados e há o destaque dos conflitos étnico-raciais que emergem no cotidiano escolar, que não são discutidos ou problematizados.

Conforme realçamos, comumente ocorre o silenciamento sobre os saberes locais das comunidades remanescentes de quilombos na escolarização formal. Entretanto, esses saberes e conhecimentos presentes nas práticas de educação informal nesses locais podem trazer contribuições para romper com o etnocentrismo marcadamente de raiz europeia nas práticas curriculares vigentes na escolarização oficial. Assim, há a necessidade de repensar o currículo hegemônico para integrar outras formas de conhecimentos e modos de lidar com a vida. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), o ensino de história afro-brasileira abará, dentre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, com a história dos quilombos – iniciando pelo de Palmares – e dos remanescentes de quilombos que contribuem para o “desenvolvimento de comunidade, bairros, localidade, municípios, regiões (exemplo: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro)”. (p. 21).

As práticas educativas realizadas nas comunidades remanescentes de quilombos, a partir de saberes da ancestralidade africana, estão inseridas num contexto no qual diversas entidades do movimento negro e associações da população negra vêm realizando ações de resistência negra contra a desigualdade étnico-racial na sociedade brasileira, onde as diferenças se configuram em desigualdades, com a hierarquização das pessoas pelo seu pertencimento racial, inscrito na cor da pele e na textura dos cabelos, e pela sua ascendência africana.

Tais práticas são importantes para problematizar o mito da democracia racial, a ideologia de branqueamento e a exclusão a que está submetido o negro na sociedade brasileira, além de se constituírem em locais de aprendizagem para os sujeitos envolvidos e contribuírem para a construção da identidade negra. São práticas que questionam o padrão que é valorizado socialmente e que veiculam saberes e conhecimentos dos africanos e dos negros brasileiros.



Esses espaços são locais de aprendizagem para os que neles atuam ao possibilitar aos sujeitos envolvidos um novo olhar sobre o ser negro e trazer para toda a sociedade reivindicações e proposição para a superação da desigualdade a qual o negro está submetido. Eles realizam práticas educativas que questionam a educação escolar e oferecem subsídios para a inserção de outras manifestações de corporeidade, outros saberes étnico-raciais para o ensino da história e cultura dos africanos e da diáspora. A cultura vivenciada nesses espaços é aquela que tem por referencial a cultura negra, de ancestralidade africana. Nesses espaços são realizadas ações que possibilitam o conhecimento da história e cultura dos africanos e negros brasileiros, constituindo-se em locais de aprendizagem para os sujeitos envolvidos e possibilitando a desconstrução de imaginários, posturas, visões estereotipadas sobre o negro, através de um contínuo processo de ensino-aprendizagem, com práticas educativas relacionadas à afirmação da cultura negra.

Esse processo não ocorre no vazio ou abstratamente, mas fundado na problematização da desigualdade étnico-racial e nas possibilidades de vivenciar outras formas de saberes e conhecimentos acerca da história e cultura dos africanos e da diáspora, contestando as visões estereotipadas e preconceituosas arraigadas no imaginário social sobre o negro. Essa construção não se dá de maneira individual, mas de modo coletivo e inserida na luta antirracista, já que, independente da classe social, gênero ou orientação sexual, os negros são vitimados pelo racismo, preconceito racial e discriminação racial. Isso, contudo, não implica em desconsiderarmos que as formas pelas quais os negros lidam com sua identidade e reagem ao racismo, preconceito racial e discriminação racial possam ser diferentes. Mas, pertencer ao segmento racial negro gera exclusão e a força da luta antirracista está na mobilização coletiva para os negros se constituírem enquanto sujeitos de direitos.

As práticas educativas realizadas pelas entidades, a partir da cultura negra e dos saberes da ancestralidade africana, oferecem diversos elementos para o ensino da história e cultura dos africanos e dos negros e podem contribuir para orientar as políticas públicas na educação formal, num contexto de implementação da Lei Federal 10.639/2003. A lei não é o suficiente para alterar as relações étnico-raciais nas instituições educacionais, mas pode impulsionar o debate sobre as relações étnico-raciais vigentes para alterá-las. Afinal, a própria lei é o resultado de disputas para a configuração da realidade e, em certa medida, resultado das reivindicações do movimento negro. Isso não quer dizer que a mera alteração da lei implique necessariamente na alteração das práticas, mas a própria lei é resultado das contradições da realidade e também será com conflitos, lutas e



tensões que ela poderá alterar a prática educativa. Apesar desses desafios, a legislação apresenta a possibilidade de induzir a discussão sobre as práticas vigentes:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, pela força da lei. (GOMES, 2007, p. 104).

Desta forma, o processo de implementação da Lei 10.639/03 está apresentando alguns desafios para que o ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros não se restrinja a pequenos acréscimos ao currículo dominante, efetuado de forma isolada, a margem do currículo hegemônico, mas que seja realizada em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

- a) Garantia, pelos sistemas de ensino e entidades mantenedoras de condições humanas, materiais e financeiras para a execução de projetos com o objetivo de Educação das Relações Étnico-Raciais e estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que avaliem e redimensionem sua consecução com a adequação de mecanismos de avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino;
- b) A efetivação de uma formação inicial e continuada dos educadores que discuta as especificidades e a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil e como as desigualdades entre negros e brancos foram construídas historicamente; que problematize a naturalização dos currículos escolares que, geralmente, omitem e/ou distorcem a história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros; desconstrua os estereótipos e as práticas preconceituosas e discriminatórias em relação à população negra e subsidie a compreensão sobre como perpassam as relações cotidianas das escolas e que precisam ser alteradas; possibilite o conhecimento sobre a história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros nas diferentes áreas de conhecimento, bem como o reconhecimento e a valorização das raízes africanas no Brasil, ao lado da indígena, asiática e europeia para possibilitar o desenvolvimento de novas práticas curriculares e metodológicas.



Para a efetivação deste processo contínuo de formação, adquire importância a articulação entre os sistemas de ensino, instituições de ensino superior, centros de pesquisas, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neab's), escolas, comunidade e movimentos sociais para possibilitar a discussão e a incorporação de saberes e conhecimentos oriundos desses espaços e a criação de grupos de trabalho nos diferentes sistemas de ensino que discutam e coordenem o seu planejamento e execução; e

- c) a necessidade de acesso a materiais didáticos e paradidáticos que contribuam para a reeducação das relações étnico-raciais nos currículos escolares.

Compreendemos que as instituições educacionais não são apenas espaço de resignação à hegemonia, mas de possibilidades de transformação. Os currículos escolares são espaços de disputas em torno do que é considerado legítimo a ser ensinado e de reação daqueles a quem o currículo não serve, como, por exemplo, à população negra. A escola não é o único espaço e/ou responsável para alterar as desigualdades étnico-raciais vigentes, mas ela pode contribuir, enquanto espaço formativo legitimado socialmente, para mudá-las, para trazer questionamento às relações étnico-raciais na sociedade mais ampla. Segundo Freire (2000), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda [...]” (p. 67). As escolas enquanto locais de formação dos sujeitos podem contribuir para mudar comportamentos, imaginários, valores, formas de pensar, condutas para que efetivamente a população negra tenha o seu direito à educação de boa qualidade social garantido em um processo de escolarização que possibilite a inclusão da cultura negra nas práticas curriculares.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Mec/Secad, 2005a. p. 11-18.
- \_\_\_\_\_. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. Brasília: Mec/Secad, 2005b. p. 65-104.
- CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.



GOMES, Nilma Lino. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras da área. In: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes; DI PIERRO, Maria Clara. *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-21.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Mec/Secad, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf> Acesso: 10 dez. 2010.

GONÇALVES, Luiz A. Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134- 158, set./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. *Jogo das diferenças – o multiculturalismo e seus contextos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia V. Sousa. *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996a. p. 179- 193.

\_\_\_\_\_. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996b. p. 79-94.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói, RJ: Eduff, 2004a. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. A difícil tarefa de definir quem é o negro no Brasil (Entrevista). In: ESTUDOS AVANÇADOS. *Negro no Brasil*. São Paulo: IEA, vol. 18, n. 50, p. 51-60, jan./abr. 2004b.

PINTO, Regina Pahin. Educação do negro: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo FCC, n. 62, p. 3-34, ago. 1987.

\_\_\_\_\_. *Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade*. Tese (Doutorado em Antropologia) – FCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1993.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório De Desenvolvimento Humano – racismo, pobreza e violência*. Brasil: PNUD, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Currículo – uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b. p. 119-148.

## APÊNDICE B

**Tabela 1.** Distribuição temporal das 187 pesquisas sobre relações étnico-raciais nos programas de pós-graduação em Educação

Ano	Nº de teses e dissertações	Ano	Nº de teses e dissertações
1987	0	1997	7
1988	0	1998	2
1989	0	1999	5
1990	0	2000	13
1991	0	2001	16
1992	2	2002	9
1993	2	2003	19
1994	2	2004	30
1995	5	2005	30
1996	5	2006	40
Total			187

## **APÊNDICE B – Relação das pesquisas analisadas sobre relações étnico-raciais e currículos escolares**

### **a) O negro nos livros didáticos**

BRANCO, Raynette Castello. *Negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE. Recife, PE, 2005.

CARVALHO, Andréa A. Moraes Cândido. *Imagens dos negros em livros didáticos de História*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

CRUZ, Mariléia dos Santos. *História da disciplina estudos sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981-2000)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Marco Antonio. *Negro no ensino de História: temas e representações (1978-1998)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Ana Célia. *Transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2001.

SILVA, Auxiliadora M. Martins. *Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino de ciências*. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, PE, 2005.

### **b) Relações étnico-raciais no currículo em ação**

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. *Negro no Ensino de História: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2001.

DURANS, Claudicea Alves. *Negro e a dinâmica das relações sociorraciais na trajetória da sociedade brasileira: reflexos no processo educacional*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, 2002.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A prática pedagógica curricular e o aluno negro: um estudo de caso numa escola pública do ensino fundamental em Teresina-PI*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí. Teresina, PI, 2000.

### **c) Estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar**

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

GUIMARÃES, Mary Francisca. *Preconceito racial em questão: a leitura dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 1996.

OLIVEIRA, Eliana. *Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana. *Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2004.

OLIVEIRA, Rachel de. *Relações Raciais na escola uma experiência de intervenção*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 1992.

RIBEIRO, Neli Goes. *Por entre tramas e meios: relações raciais na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 1995.

SILVA, Vera Lúcia Neri. *Estereótipos racistas nas falas e gestos de educadoras infantis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2002.

SIMÃO, Aparecida Italiano. *Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2005.



### **d) O ensino da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares**

#### **d.1) Experiências de discussão acerca das relações étnico-raciais e sobre o ensino da história e cultura africanas e dos negros brasileiros nos currículos escolares**

ALGARVE, Valéria Aparecida. *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2004.

GONÇALVES, Luciane R. Dias. *Questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações no âmbito escolar.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2004.

HALMENSCHLAGER, Vera L. Silva. *Etnia, Raça e Desigualdade Educacional: uma abordagem etnomatemática no ensino médio noturno.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2000.

SILVA, Cirena Calixto. *Caesalpinia Echinata: um projeto pedagógico com temática étnico-racial desenvolvido numa escola pública.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2005.

#### **d.2) Articulação entre os saberes das comunidades remanescentes de quilombos e os currículos escolares**

LEÃO, Jacinto P. Pinto. *Etnomatemática quilombola: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA.* Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2005.

PINTO, Heldina Pereira. *Os saberes das práticas religiosas da comunidade rural negra de Barra do Parateca: uma articulação com a cultura escolar.* Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2000.

\_\_\_\_\_. *O global e o local na construção de práticas curriculares.* Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

REAL, Rosolino Neto S. Vila. *Cultura e currículo: um estudo da escola Kalunga.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás> Goiânia, GO, 1997.

#### **d.3) Alguns posicionamentos acerca da inclusão da história e cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares**

CÂMARA, Engels. *Capoeira Angola: uma contribuição à prática de professores e professoras para o reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2004.

MESSIAS, Marta Í. Camargo. *Importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de educação física escolar a partir do conteúdo capoeira.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2004.

ROCHA, Luiz C. Paixão. *Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.* Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, 2006.



## **ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND CURRICULUM IN THESIS AND DISSERTATIONS IN EDUCATION (1987-2006): CHALLENGES TO THE INCLUSION OF THE BLACK CULTURE ON THE CURRICULUM.**

### **ABSTRACT**

This paper discusses resulted of doctorate. The purpose of this study was to systematize and analyze the main questions investigated in thesis and dissertations focused on ethnic-racial relations and school curriculum, developed in *Stricto Sensu* Graduate Programs in Education over the 1987-2006 periods. We could identify 187 studies focused on the analysis of ethnic-racial relations with respect to the black population. Our selection and analysis of academic works on ethnic-racial relations and school curriculums resulting in a total of 51 investigations. However, we had access to 29 studies in which we used the content analysis method by means of categorical analysis (BARDIN, 2008). As a result, the investigations were grouped into four categories: black people in textbooks; ethnic-racial relations in the curriculum in action; stereotypes, racial prejudice and racial discrimination in daily school life, and the teaching of Africans and black Brazilians history and culture in school curriculums. This paper is focused on the last category, discussing the challenges to the inclusion of the black culture on the curriculum.

**Keywords:** Ethnic-racial relations, School curriculums, Black population.